





# PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad  
Católica del  
Uruguay

Volumen 9. Número 2, pp. 145-320. Montevideo, julio-diciembre de 2016

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia semestral de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex, Scielo, EBSCO y DOAJ.

#### **DIRECTORA**

ADRIANA ARISTIMUÑO

#### **EDITOR**

ROSINA PÉREZ  
rosina.perez@ucu.edu.uy

#### **ASISTENTE DE EDICIÓN**

MARÍA INÉS NOGUEIRAS

#### **COMITÉ EDITORIAL ASESOR**

ADRIANA ARISTIMUÑO  
Universidad Católica del Uruguay

PABLO DA SILVEIRA  
Universidad Católica del Uruguay

PABLO LANDONI  
Universidad Católica del Uruguay

JAVIER LASIDA  
Universidad Católica del Uruguay

SUSANA MONREAL  
Universidad Católica del Uruguay

CECILIA PEREDA  
Universidad de la República

CARLOS ROMERO  
Universidad Católica del Uruguay

MARCOS R. SARASOLA  
Universidad Católica del Uruguay

#### **DISEÑO E IMPRESIÓN: MONOCROMO**

Vázquez 1384, piso 8, apto. 12  
11200 Montevideo, Uruguay  
Teléfono: +598 2400 1685  
info@monocromo.com.uy

#### **COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO**

ENRIQUE BAMBOZZI  
Universidad Católica de Córdoba  
Universidad Nacional de Villa María

ANDRÉS BERNASCONI RAMÍREZ  
Universidad Andrés Bello

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER  
Universidad Diego Portales

ALICIA CAMILLONI  
Universidad de Buenos Aires

FIDEL CORCUERA  
Universidad de Zaragoza

ERIK DE CORTE  
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

TABARÉ FERNÁNDEZ  
Universidad de la República

SÉRGIO R. K. FRANCO  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO  
Universidad Alberto Hurtado

ERNESTO GORE  
Universidad de San Andrés

ESTER MANCEBO  
Universidad de la República

FELIPE MARTÍNEZ RIZO  
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JORGE MORA  
FLACSO Costa Rica

MARGARITA POGGI  
Instituto Internacional de Planeamiento de la  
Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires

PEDRO RAVELA  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa

JOAN RUE  
Universidad Autónoma de Barcelona

GILBERT A. VALVERDE  
State University of New York at Albany

ROLAND VANDENBERGHE  
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

Las imágenes de este número pertenecen a CCo Public Domain (<https://pixabay.com>)

El contenido de los artículos y reseñas son responsabilidad de sus autores.  
No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia.

Edición hecha al amparo del Art. 79 de la Ley 13.349 (Comisión del Papel)

ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468 Depósito legal: 370034

IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

*Estimados lectores: A partir del próximo número nos encontraremos en formato digital únicamente, ya que este es el último número de la revista en soporte físico. Mantendremos intacto nuestro compromiso con la producción académica de calidad y por tanto los invitamos a continuar vinculados con la revista a través de los links: <http://revistas.uca.edu.uy> y [www.scielo.edu.uy](http://www.scielo.edu.uy)*

## MISIÓN

*PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista semestral y arbitrada de la Universidad Católica del Uruguay. Intenta generar espacios académicos para producir y compartir conocimiento sobre educación apostando a la calidad de la producción generada en el país y la región, y recogiendo la vocación internacional de toda universidad. Es un ámbito para todos aquellos colegas que se sientan motivados a compartir su producción aportando a la discusión contemporánea sobre educación, sociología de la educación, historia de la educación y filosofía de la educación. Convencidos de que la educación es un componente sustantivo de la vida de los países, motor y a la vez producto de la sociedad, no podemos estar ajenos a los enormes desafíos que hoy se le presentan contribuyendo así a la expansión, reflexión y calidad del conocimiento.*

# PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Volumen 9. Número 2, pp. 145-320. Montevideo, julio-diciembre de 2016

## DOSSIER: EDUCACIÓN Y TRABAJO

- 155 Presentación: Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas  
CLAUDIA JACINTO
- 165 Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites  
*Lights and shadows in the relationships between schooling and work. Configurations and limits*  
MARÍA DE IBARROLA
- 189 Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?  
*Educational-working paths among young students of technical education in Chile: Is it relevant to count on a training system for work at the secondary education level?*  
LEANDRO SEPÚLVEDA V.
- 213 De políticas y subjetividades. Nuevas estrategias de intervención en dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral para jóvenes en Argentina (2008-2016)  
*Policies and subjectivities. New strategies of intervention in devices including socio-educational and labor for youth in Argentina (2008-2016)*  
SABRINA FERRARIS, EUGENIA ROBERTI,  
ALEJANDRO BURGOS Y JOSÉ ANTONIO POZZER

## ARTÍCULOS

- 237 El contexto y los actores de la práctica: Estudio sobre la representación del profesor en formación  
*The context and placement participants: Study on the representation of student teachers*  
GERARDO IGNACIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ Y  
XIMENA ELIZABETH JARA AMIGO
- 259 El *coaching*: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula  
*Coaching: a way to strengthen the professionalism of teachers in the classroom*  
RAÚL JESÚS ZEGARRA HUAMÁN Y MÍRIAM  
ENCARNACIÓN VELÁZQUEZ TEJEDA
- 281 El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas  
*The parent involvement in the education of the children. Four reflections to strengthen the relation between families and schools*  
ALICIA RAZETO
- 297 Isabel pone en cartas sus reclamos: maestras y epistolarios. Rosario, Argentina (1875 – 1879)  
*Isabel puts in letters their claims: Teachers and epistolarios. Rosario, Argentina (1875 – 1879)*  
MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI

## RESEÑAS

- 311 *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate students learning.* Douglas Fisher, Nancy Frey, John Hattie. Thousand Oaks, California, Corwin/A Sage Company, 2016, 190 páginas.  
ANDRÉS PERI Y CECILIA CONTI
- 314 Primer Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación/ SUHE. Montevideo, 24 y 25 de junio de 2016.  
SUSANA MONREAL



DOSSIER

**EDUCACIÓN Y TRABAJO**



## EDUCACIÓN Y TRABAJO EN TIEMPOS DE TRANSICIONES INCIERTAS

Existe una larga tradición académica latinoamericana en investigaciones sobre educación y trabajo, basada en estudios que relacionan las credenciales educativas con la inserción ocupacional de los trabajadores, especialmente con sus ingresos y sus categorías socio-profesionales. Muchos trabajos se referenciaron en teorías del capital humano, al buscar relaciones entre educación y empleos o entre niveles de escolaridad y desarrollo.

Ahora bien, las vinculaciones lineales entre educación y trabajo vienen siendo largamente complejizadas y discutidas, tanto que la autora francesa Lucie Tanguy (1986) caracterizó el vínculo como “una relación inencontrable”. Como sostiene De Ibarrola en su artículo en este dossier, los límites a la perspectiva optimista en términos de la movilidad asociada a los años de escolaridad aparecieron tanto desde las teorías críticas —que sugerían la reproducción continua de la sociedad, el sistema de dominación capitalista y la penetración de las desigualdades socioeconómicas más allá de la escolaridad—, como desde los trabajos que, profundizando desde la economía, el valor de los años de educación y su relación con los ingresos, mostraron cómo disminuía su valor como credencial.

En efecto, desde hace tiempo los jóvenes más educados tienden a desplazar a los menos educados, aun en empleos que no parecen demandar altas calificaciones técnicas, ante la escasez de empleos disponibles para todos (*efecto fila*). Estudios de demanda laboral también han detectado que suele requerirse educación secundaria como señal de contar con ciertas competencias generales, así como cierta presunción de comportamiento y disciplina, mucho más que por cierta calificación técnica.

En el caso de nuestra región, dos conceptualizaciones han iluminado este cuestionamiento a la linealidad de la adecuación entre niveles educativos, oferta formativa e inserción laboral planteada en las primeras versiones de la teoría del capital humano.

Desde el lado de las miradas sobre la educación, se ha evidenciado que su expansión se produjo con un grado creciente de segmentación, que configuró circuitos educativos de desigual calidad según los orígenes socioeconómicos y los capitales culturales de los hogares de los estudiantes, sumados a las diferencias y diversidades étnicas, de raza y de género. La baja calidad de la educación a la que acceden los niños y jóvenes provenientes de hogares con bajos ingresos también configura desventajas ante la inserción laboral. Esto enfrenta a los pobres que logran terminar el nivel secundario ante el sentimiento de que el esfuerzo

educativo no se condice con las oportunidades que encuentran en el mercado laboral (Jacinto y otros, 2007).

Desde el lado de las miradas sobre el mundo del trabajo, el concepto de heterogeneidad estructural, introducido por la CEPAL casi desde sus orígenes, se refiere a la polarización dentro de las estructuras productivas y entre los sectores económicos: grandes diferencias de productividad del trabajo entre sectores y dentro de ellos, con innovaciones tecnológicas que se difunden lenta y desigualmente. La perspectiva de la heterogeneidad estructural incorporó luego nuevas dimensiones más allá de la divergencia tecnológica y de productividad, incluidas las desigualdades de género, los desequilibrios territoriales y la dimensión ambiental. De este modo, quedó ampliamente reconocido que los empleos disponibles también eran y son desiguales, heterogéneos y segmentados, y no podía esperarse que la educación fuera el vehículo unilineal de la movilidad social.

A lo largo de las décadas persiste una evidencia en la región: la concentración de la mayor parte del empleo en las actividades de muy baja productividad y salarios (actividades informales o de subsistencia), que es una fuente de persistente desigualdad (CEPAL, 2016).

En resumen, la segmentación de los mercados de trabajo y los procesos de devaluación de credenciales educativas aparecen entre los grandes límites de la potencialidad de la educación y la capacitación para influir positivamente en las transiciones laborales de los jóvenes. La pregunta que nos formuláramos hace más de una década (¿Para qué trabajo formar?) sigue vigente a pesar de la expansión educativa y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Planteábamos por esos años:

En América Latina, conviven sectores de punta integrados al mercado global, con diversos niveles tecnológicos, y un sector informal en el que trabajan los sectores más pobres de la población, que son mayoritarios. Una parte del creciente sector de servicios también se halla asociada al sector moderno, especialmente las comunicaciones y las nuevas tecnologías informáticas, implicando la necesidad del desarrollo de competencias transversales para toda la población. Ante esta compleja realidad existe un gran consenso acerca del valor de la educación y de la formación para la vida y el trabajo y sobre su aporte al desarrollo socioeconómico. Sin embargo, se enfrentan muchos interrogantes sobre hacia dónde debe orientarse una educación que amplíe las oportunidades de bienestar para todos los latinoamericanos. Entre ellos: ¿para qué mundo del trabajo formar?, ¿cómo promover alternativas educativas y laborales que permitan la inclusión de amplios sectores sociales hoy al margen de un trabajo decente?, ¿cómo promover redes de educación y trabajo vinculadas al desarrollo social?, ¿cuáles son las formas en las que se insertan en el trabajo los jóvenes egresados?, ¿qué puede hacerse desde la educación para un mejoramiento en las oportunidades de la inserción? (Jacinto, 2004, p. 12).

Como contribución sustantiva a este debate, De Ibarrola examina en su artículo los hallazgos de varias de sus investigaciones en pos de desentrañar las relaciones

no lineales entre educación y trabajo, al analizar poblaciones con distintos niveles de escolaridad, en distintos sectores laborales, zonas geográficas de México y temporalidades. Partiendo desde lo escolar hacia lo laboral, sus investigaciones han conducido a una gran diversidad de espacios laborales, lo que descarta el supuesto de que *un* mercado de trabajo *homogéneo* opera con la misma racionalidad y los mismos mecanismos para toda la población demandante de trabajo.

De Ibarrola propone entonces la existencia de una estructura laboral *heterogénea, desigual y combinada* —que posteriormente se calificó como una matriz de heterogeneidad laboral—, basada en el rejuego de los indicadores de tres grandes criterios: el sentido/orientación del trabajo, la racionalidad que lo guía: acumulación capitalista, empleo público y trabajo de subsistencia; el grado de formalidad/informalidad de las relaciones laborales; la complejidad tecnológica y administrativa de las empresas. De este modo, concluye que escolaridad y empleo tienen derroteros diferentes según sectores —trabajadores con la misma escolaridad superior tienen brechas de ingresos importantes—, e incluso las brechas tendieron a reducirse entre los niveles de escolaridad a lo largo del tiempo.

Por otro lado, en los últimos años se destacan otras líneas de investigación en educación y trabajo que no son completamente nuevas, pero que han sido resignificadas y reorientadas en vinculación con los nuevos fenómenos y con los diálogos e interfaces que se vienen produciendo entre la sociología de la educación y los aportes de otras sociologías específicas, como la del trabajo y la de la juventud. Así, en un estudio anterior (Jacinto, 2011) se ha detectado un nuevo énfasis en las investigaciones, desde hace una quincena de años, que aborda las instituciones como el lugar donde se *construye* la implementación de los programas o políticas (en este caso, de educación y trabajo) y las lógicas de acción de los sujetos. En estas líneas, las voces de los distintos actores implicados en la acción social son relevadas y *trianguladas*, en términos metodológicos.

Los estudios institucionales ya tenían variados antecedentes en décadas anteriores, y en trabajos recogidos en la década actual se observa que aportaron especialmente a entender las lógicas conflictuales en las que los actores involucrados *construyen* la acción. Se trata de trabajos que han estudiado las políticas o programas no desde un modelo evaluativo, para examinar solo su efectividad como si fuera una “caja negra” sino para comprender “la construcción social” (Gallart, 2006).

Entre las propuestas analíticas al respecto se destaca la que el artículo de De Ibarrola propone al referirse al concepto de *estructuras institucionales del currículum*, que pone de manifiesto las distancias entre los planes de estudio y la “realidad curricular”: espacios muy limitados y deficientes para la formación técnica de los jóvenes; escasa consistencia entre las diferentes estructuras, que empieza por la inadecuada formación de los profesores, el contrasentido de los tiempos y calendarios escolares, la ausencia de los espacios previstos para la producción conforme al modelo educativo, la ausencia de recursos materiales para ello, entre otros.

Otro eje de nuevas aportaciones ha sido el pasaje de los tradicionales estudios de seguimientos de egresados a abordajes más complejos, que se anclan en las transformaciones ocurridas en la construcción de biografías en tiempos de incertidumbre respecto a los mundos del trabajo a los que se incorporan los jóvenes. Si las conocidas correlaciones entre niveles de escolaridad y empleos han cambiado sustantivamente a la luz de grandes cambios en los modelos de acumulación, los mercados de trabajo y las formas de organización del trabajo, se comprende que *el fin de las relaciones lineales* haya debilitado los estudios de egresados basados en el supuesto de la adecuación educación-trabajo.

En este marco, son los estudios de trayectorias educativo-laborales, en un sentido temporal y procesual más amplio, los que van ocupando el lugar para comprender más complejamente la trama de niveles macro-sociales, meso-institucionales, biográficos y subjetivos que permiten comprender cómo se construyen las trayectorias juveniles. Así, hemos propuesto en un trabajo anterior (Jacinto, 2010) que el análisis de trayectorias educativo-laborales constituye una perspectiva teórica y metodológica que permite registrar las secuencias en el marco de un proceso temporal. En décadas pasadas (e incluso en la actualidad), los estudios de seguimiento de egresados solían tomar como punto de partida la salida o culminación de los estudios (secundarios o universitarios) y analizar las continuidades y rupturas de las sucesiones de acontecimientos referidos a lo laboral (o lo educativo), tomando como punto de llegada el fin del periodo analizado. Esta perspectiva funcionaba razonablemente bien para prever el impacto de los títulos en un mundo en el que los jóvenes lograban acceder a cierto nivel de estabilidad en el empleo de un modo *adecuado* a sus formaciones.

Pero la complejización de los procesos de inserción laboral de los jóvenes implica la necesidad de redefinir estos modelos basados en las vidas lineales donde se sucedían ciclos previsibles. Estamos ante una reorganización social de los ciclos de vida, es decir, en las trayectorias escolares, de las trayectorias laborales (especialmente en los primeros tramos), en las movilidades en el curso de la vida activa y en el proceso de salida (Galland, 2011). Estos momentos clave de los procesos de socialización están en crisis desde el doble punto de vista de las instituciones y de los individuos (Castel, 1997; Dubar, 1991). En este marco, el valor de los estudios de trayectorias radica en la posibilidad de dar cuenta de procesos de inserción laboral heterogéneos y desiguales, aun ante las mismas condiciones estructurales, como efecto de las transformaciones económicas de esta etapa del capitalismo y del debilitamiento institucional que deja a los sujetos sin tramas de protección social (Pérez Islas, 2008). El enfoque de las trayectorias permite develar el interjuego entre voluntad personal (fundada en sentidos, significaciones, estrategias o elecciones) y los condicionantes estructurales, contextuales e institucionales que se retroalimentan permanentemente a lo largo de la vida.

En este marco, el artículo de Sepúlveda se adscribe a los enfoques que incorporan las perspectivas de los sujetos y sus experiencias, durante y después del paso por una experiencia formativa. Esta es una tendencia investigativa que puede ser

muy fructífera, y ha sido poco explorada con anterioridad, para analizar la educación técnica en la región.

Es que la educación técnica fue, desde sus inicios, considerada como la modalidad educativa vinculada por excelencia a la *formación para el trabajo* en el nivel secundario. Era —y sigue siendo según algunas concepciones— en este nivel educativo donde más debates y polémicas se suscitaron en torno a su función en los actuales contextos, al entender que si no se adecuaba a las demandas productivas, ¿para qué sirve? Sin embargo, algunos trabajos sobre escuela técnica o dispositivos específicos ya advierten que se está produciendo una reconfiguración de su tradicional rol, en el marco de la ruptura de los procesos de socialización laboral, que excede su finalidad de formar en competencias específicas y evidencia nuevos sentidos e influencias sobre las subjetividades y trayectorias en torno al trabajo (Jacinto y Dursi, 2010).

Dando un paso más, Sepúlveda enfatiza los argumentos en torno al aporte que pueden tener estos análisis de trayectorias para la toma de decisiones y la formulación y evaluación de políticas públicas. De este modo, se inscribe en la corriente de trabajos de investigación —detectada en un reciente estado del arte regional (Jacinto, 2011)— que postula que una determinada política o programa es *construido* por la interacción conflictiva entre el modelo (normativo, regulado) y las instituciones y los actores sociales que lo desarrollan. Ello se evidencia en una tensión permanente e inevitable entre la naturaleza técnica de la implementación de la política y las condiciones socio-políticas y culturales en que se desarrolla.

Desde estos supuestos, una línea de trabajos plantea incluso una redefinición de los modelos de *evaluación* de políticas públicas, que deberían ser contextualizados, analizados en sus condiciones de implementación, teniendo en cuenta las mediaciones en el nivel macro y la escuela, y —agrega Sepúlveda— en función de la experiencia que viven los sujetos hacia los cuales están dirigidas<sup>1</sup>.

Al analizar las múltiples trayectorias de jóvenes egresados de la educación media técnica con esta perspectiva, Sepúlveda concluye que la experiencia se presenta en un “continuo educación-trabajo”. Los estudiantes se ven impulsados de manera temprana a enfrentar un mercado laboral que con frecuencia no resulta funcional a los diseños curriculares construidos en el ámbito educativo. Los hallazgos de este autor refuerzan una perspectiva crítica de la educación técnica, que ha estado presente desde hace varios años en el debate internacional, sobre si tiene sentido orientar esta modalidad educativa únicamente a la inserción temprana al mundo del trabajo, como en el caso de Chile.

Finalmente, otro grupo de aportaciones innovadoras a los estudios sobre educación y trabajo se ubican en el campo del análisis de subjetividades y sus relaciones con los cambios sociales, culturales y socioeconómicos más amplios.

1 Uno de los aportes de Stephen Ball en el campo educativo señala que, a diferencia de una perspectiva lineal, resulta más adecuado considerar la política como un sistema cíclico, ya que es creada y recreada a lo largo del tiempo por los distintos actores que participan o inciden en esta.

El papel de los sujetos, los sentidos subjetivos de la acción o de la comprensión de la experiencia han surgido como temáticas propias de la posmodernidad. Con un nuevo lugar en los estudios sobre las relaciones entre educación y trabajo aparecen los jóvenes, punta de lanza de grandes transformaciones sociales especialmente observables en los procesos de transición educativo-laboral. Como sostienen Ferraris, Roberti, Burgos y Pozzer en su artículo, la mutación de las normas de empleo hacia un modelo más flexible, inestable y precario está acompañada por el declive de las instituciones antaño centrales para la socialización —la familia, la escuela, el empleo y los sindicatos— (Dubet, 2002) y de una transformación de las temporalidades sociales y biográficas, que destacan la incertidumbre (Beck, 1998). Los seres humanos se sumergen en una búsqueda constante por intentar encontrar “soluciones biográficas” a contradicciones sistémicas en un contexto inestable y cambiante (Beck, 1998).

Los procesos de individualización apelan cada vez más al desarrollo de intervenciones y políticas que apunten a las subjetividades, lo que da espacio a una nueva generación de políticas de inclusión educativa y laboral que podrían encuadrarse dentro de lo que se ha dado en llamar *políticas de subjetividad*. Cuando el trabajo sobre las subjetividades se convierte en estrategia de inclusión se proponen acciones con un alto grado de personalización y de acompañamiento, donde se propende al desarrollo de actitudes, valores, motivaciones, expectativas y recuperación de la autoestima, entre otras (Jacinto y Millenaar, 2009).

Puestos a examinar la intervención de dispositivos que apuntan a la construcción de subjetividades, Ferraris y otros llaman la atención sobre el hecho de que se genera un doble juego en el que los dispositivos de formación y empleo inciden sobre las subjetividades —en sus opiniones, acciones y prácticas—, al tiempo que los protagonistas negocian *sobre* y *con* estas estrategias de intervención.

De este modo, convergen con la perspectiva planteada más arriba acerca de la *construcción social* de las políticas y la necesidad de analizarlas en los niveles macro, meso y microsociales, para comprender esas intersecciones, recreaciones y distancias que van desde el discurso de los implementadores a los receptores, desde la letra de la normativa a su reinterpretación por parte de los actores.

¿De qué se trata esta intervención sobre las subjetividades? En muchos casos, se centra en lo que se ha dado en llamar *mediar sobre las disposiciones*. Por un lado, las disposiciones respecto a la escolarización (como bien muestran los estudios que tratan sobre las estrategias de las escuelas para mediar entre el *ser joven* y el *ser estudiante*, y motivar a la permanencia en la vida escolar). Por otro lado, en lo que concierne al foco de este dossier, mediar sobre las disposiciones en torno al trabajo significa en muchos casos apoyar el desarrollo de saberes y competencias transversales, consideradas claves para todo trabajo, que apuntan muchas veces a la resolución de problemas y a lo actitudinal (más recientemente rebautizado como socioemocional), así como a la capacidad de concebir un proyecto socio-ocupacional que promueva la reflexividad individual y tienda a construir soportes institucionales y colectivos.

En definitiva, la eclosión de las subjetividades se produce ante el desdibujamiento de los soportes sociales y del debilitamiento de los grandes motores de movilidad social del siglo veinte: el empleo y la educación. Y son estas políticas sectoriales las que están respondiendo, a través de dispositivos diversos, a lo que algunos ven críticamente como un tratamiento individualizado de la pobreza a una “ciudadanía en negativo”, según la concepción de Castel (1997).

Analizando dispositivos de orientación ubicados en las políticas de empleo de jóvenes, y de educación de jóvenes y adultos en Argentina, el artículo de Ferraris y otros examina las contradicciones internas entre la letra y los procesos y espacios de implementación. Por ejemplo, si bien las prestaciones del programa de empleo juvenil se presentan como acciones integradas, las trayectorias que despliega cada uno de los participantes son particulares: luego de un módulo introductorio, los participantes desarrollan un trayecto más individualizado y se diseminan por un conjunto variado de instituciones que participan como prestadoras de los servicios de empleo, lo que dificulta una intervención personalizada. Esta debilidad en los procesos de acompañamiento se agudiza con la masificación del programa.

Ahora bien, en el marco del módulo introductorio del programa se pone en marcha una figura que desde hace algo más de una década también suele estar presente en las instituciones educativas (especialmente aquellas que trabajan en contextos difíciles y con riesgos de alto abandono escolar): la figura del tutor, del acompañante, de aquel con el que se generan relaciones de confianza que actúan como protectoras, facilitando el despliegue de las subjetividades a las que se apunta. En el caso de la institución educativa de jóvenes y adultos examinada, su carácter más institucionalizado y el compromiso de los docentes aportan una intervención más global, más permanente, que trata de intervenir en simultáneo sobre la formación de capacidades sociolaborales, el fortalecimiento de los aprendizajes y el empoderamiento de los sujetos.

Aunque los autores de este artículo aclaran que no pretenden comparar las experiencias que utilizan para examinar distintos modelos de intervención sobre las subjetividades, algunas diferencias saltan a la vista: mientras una es una institución con presencia territorial permanente, la otra responde a un programa con componentes diversos, siempre más “vulnerable” a los avatares de la implementación y de los cambios de política. Así, en la primera es la propia institución la que tiene una estrategia de tutoría que puede trascender a las personas; en cambio, en la segunda, la figura del tutor está centrada en una persona que tiene presencia dispar a lo largo del paso por el programa. La estrategia audaz del programa, de funcionar como articulador de servicios (interesante aprovechamiento de servicios de formación profesional, educación de adultos y prácticas laborales disponibles) encuentra su punto más débil en la precariedad del dispositivo de acompañamiento a lo largo de todo el paso por el programa.

Sin embargo, el problema en torno al acompañamiento está presente en los dos casos: la debilidad de las tramas de protección en las poblaciones vulnerables excede el paso por un programa o institución. Es una condición de la vida

en contextos de precariedad en el estadio actual del capitalismo y, por ello, el acompañamiento de trayectorias precisa trascender los períodos y los pasos por programas e instituciones para enfrentar la inseguridad social, en términos de Castel, a lo largo de toda la vida.

En esta introducción se intentó resaltar de qué manera los trabajos incluidos en el dossier se insertan, al menos en una parte, en las tradiciones latinoamericanas de las investigaciones sobre educación y trabajo. Lo que resulta transversal a todas ellas es el reconocimiento de una necesaria multidimensionalidad en los análisis que vinculan ambos factores, tanto en términos espaciales, contextuales o temporales, como en la propia comprensión de las relaciones de *top-bottom* y *bottom-up*, entre los procesos macro-sociales y las políticas de educación, trabajo y protección social, las instituciones y los sujetos y sus trayectorias.

Claudia Jacinto\*

## REFERENCIAS

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar, C. (1991). *La Socialisation*. París: Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL. (2016). *Horizontes 2030: La igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Presentado en el 36° periodo de sesiones. Ciudad de México, México.
- Galland, O. (2011). *La sociologie de la jeunesse*. París: Armand Colin.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía-Editorial Stella.
- Jacinto, C. (Coord.). (2004). *¿Educar para qué? ¿Educar para qué? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES)-MTEYSS-MECYT-La Crujía.
- Jacinto, C., Longo, M. E., Bessega, C. y Wolf, M. (2007). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Un estudio en Argentina. *Revista Medio Ambiente y Urbanización*, 66, 3-22.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. Jacinto, C. (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires: Teseo-IDES.

\* Licenciada en Sociología (UBA), doctora en Estudios de América Latina-Sociología (Universidad de París III). Coordinadora del PREJET (Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo) del Centro de Investigaciones Sociales (CIS-CONICET) del IDES. Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Vice-presidente de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo (ALAST). Docente de posgrado de la UBA, FLACSO y la Universidad Nacional del Comahue. Ha sido profesora invitada de posgrados en la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de París V y la Universidad de la República de Uruguay. Se especializa en temas de educación secundaria y formación para el trabajo; políticas de formación profesional y empleo; juventud y transiciones educación-formación-trabajo.

- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *CIDPA Última Década*, 17 (30), 67-92.
- Jacinto, C. (2011). Aproximaciones a un estado del conocimiento sobre formación para el trabajo en cinco países latinoamericanos. *Tendencias en Foco*, 20, 1-11.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- Pérez Islas, J. A. (2008). Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión juvenil. Bendit, R., Hahn, M. y Miranda, A. (Coords.). *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado* (pp. 175-192). Buenos Aires: Prometeo.
- Tanguy, L. (Dir). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. París: La documentation française.



# CLAROSCUROS EN LAS RELACIONES ENTRE LA ESCOLARIDAD Y EL TRABAJO. CONFIGURACIONES Y LÍMITES

*Lights and shadows in the relationships between schooling and work.  
Configurations and limits*

MARÍA DE IBARROLA\*

**Resumen:** El artículo recupera la historia de la construcción de un cuerpo teórico que busca integrar el mayor número de elementos explicativos acerca de las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Se propone analizar el valor, para ello, de tres grandes categorías intermedias: una matriz de heterogeneidad estructural laboral, el concepto de proyecto socioeducativo de Estado (para la creación de escuelas orientadas a la formación para el trabajo) y el concepto de estructuras institucionales del currículum que prescriben la formación efectivamente ofrecida. El texto describe las aportaciones empíricas derivadas de cuatro grandes proyectos de investigación —y varias investigaciones puntuales— sobre esas relaciones, que han tomado como objeto de estudio poblaciones con distintos niveles de escolaridad, en diferentes sectores laborales, zonas geográficas de México y temporalidades.

**Palabras clave:** educación, trabajo, estructura heterogénea de producción, proyecto socioeducativo, estructuras institucionales del currículum

**Abstract:** *The article recovers the history of the construction of a theoretical corpus that has tried to integrate a large number of explanatory elements about the relationship between schooling and work. The proposal is to analyze the value of three intermediate categories: a matrix of the heterogeneous nature of labor sectors in Mexico, the socio-educational projects for the creation of schools educating the labor force, and the curriculum institutional structures that mark the boundaries for an effective education. The text is developed through the description of four long standing research projects —and some other punctual research projects—, that have focused on populations with different levels of schooling in different labor sectors, temporalities and geographical zones in Mexico.*

**Keywords:** *education, work, heterogeneous labor sectors, socio-educational projects, curriculum institutional structures*

---

\* Maestra en Sociología (Universidad de Montreal) y doctora en Investigaciones Educativas (DIE Cinvestav). Desde 1977 es profesora-investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México. Realiza investigaciones acerca de las políticas, las instituciones y los actores involucrados en las relaciones entre la educación y el trabajo, y las relaciona con temas de sociología de la educación, diseño curricular, política educativa en México, educación media y superior, y formación de investigadores.

El artículo recupera la historia de la construcción de un cuerpo teórico que busca integrar el mayor número de elementos explicativos acerca de las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Se deriva de la realización consecutiva de cuatro grandes proyectos de investigación —y varias investigaciones puntuales— sobre esas relaciones, que han tomado como objeto de estudio a poblaciones con distintos niveles de escolaridad, en diferentes sectores laborales, zonas geográficas en México y temporalidades.<sup>1</sup>

Como parte del desarrollo de los proyectos se construyeron categorías intermedias para analizar cada uno de los polos de la relación: la heterogeneidad de la estructura laboral del país, para el polo del trabajo, y los proyectos socioeducativos centrados en la formación escolar para el trabajo y las estructuras institucionales del currículum, para el polo de la educación. De manera coyuntural, se han hecho acercamientos al significado diferenciado que tiene la escolaridad para conseguir trabajo e ingresos en una estructura laboral tan heterogénea, y al peso innegable de la formación escolar. Se identificó la diversidad de trayectorias posibles y tránsitos entre la escuela y el trabajo, incluso entre personas con la misma escolaridad, los conocimientos que ponen en juego los individuos al trabajar, más allá del conocimiento escolar y otras formas de aprendizaje y enseñanza de lo laboral. Los referentes escolares se situaron en el nivel medio y en el superior, en particular en el primero.

Más que preguntas de investigación, dos grandes inquietudes orientaron los proyectos:

- Qué sucede en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo ante el acceso a una mayor escolaridad, media o superior, por parte de grupos socioeconómicos que anteriormente no habían tenido esas oportunidades. Esto es, cuando se incrementa de manera explosiva el acceso de una población diversificada a una escolaridad cada vez mayor, más compleja y más segmentada, tal y como se ha dado en México a partir de la Reforma Educativa de 1970, que expandió la oferta pública y favoreció el crecimiento de la privada, en particular en los niveles superiores del sistema.
- Cómo se decide la creación y desarrollo de instituciones escolares explícitamente orientadas a la formación para el trabajo, y qué elementos institucionales delimitan la eficacia de esas escuelas para la formación ofrecida a lo largo del tiempo.

Las investigaciones se realizaron motivadas, en ocasiones, por inquietudes personales y, en otras, en respuesta a solicitudes puntuales del gobierno federal. Se desarrollaron conforme a diseños originales de los acercamientos teóricos y metodológicos que requerían las preguntas puntuales de cada gran proyecto,

1 Estos proyectos han sido objeto de diferentes formas de presentación y tipos de publicación: ponencias en congresos, libros, capítulos de libro y artículos, que se refieren en la bibliografía final. El interés de esta presentación es la reflexión sobre los conceptos construidos y su pertinencia actual.

afianzados, sin duda, en la revisión de los avances de las teorías en su momento, y estuvieron mediadas por las oportunidades encontradas para el trabajo empírico. En dos ocasiones se recurrió a aproximaciones de tipo cuantitativo y estadístico; en dos más, a estudios cualitativos de caso. En todas las ocasiones hubo aproximaciones mixtas —análisis de documentos, análisis de estadísticas, encuestas, observaciones, entrevistas, visitas—, acompañadas de seminarios de estudio centrados en el seguimiento y reflexión sobre los avances.

Todos los proyectos fueron de gran envergadura, con una duración de cuatro a seis años<sup>2</sup>, en promedio uno por década. Algunos estudios puntuales se intercalaron en el tiempo, según su oportunidad. Para todos los proyectos se contó con el invaluable apoyo de los alumnos de maestría y doctorado en turno, quienes realizaron sus tesis de grado durante el desarrollo de estos, y que reciben los créditos correspondientes.

Se considera una ventaja inicial haber orientado la mirada a las relaciones desde lo escolar hacia lo laboral. En ese sentido, las investigaciones condujeron a una gran diversidad de espacios laborales empíricamente referidos por los egresados, lo que descartó restringir de antemano los problemas y las preguntas de investigación a las empresas modernas o las relaciones de clase en ellas, espacios privilegiados en esos momentos por los sociólogos del trabajo<sup>3</sup>.

A lo largo de casi 40 años se construyeron, revisaron y ampliaron algunas propuestas analíticas que resultaron especialmente propicias para explicar y delimitar los resultados encontrados, en el sentido de las teorías intermedias (Merton, 1964; Buenfil, 2008): *una matriz de heterogeneidad laboral*, el concepto de *proyecto socioeducativo del Estado* y el concepto de *estructuras institucionales del currículum*, sobre cuya aportación y pertinencia actual interesa reflexionar.

## PRIMERA PARTE: UNA ESTRUCTURA LABORAL HETEROGÉNEA, DESIGUAL Y COMBINADA

El crecimiento notable, en realidad explosivo, del acceso a la escolaridad superior en México a partir de la Reforma Educativa de 1970 (De Ibarrola, 1984) planteaba especificidades por explorar, más allá de la persistente presencia de mecanismos escolares y no escolares que favorecen correlaciones positivas entre los niveles socioeconómicos y la escolaridad alcanzada, o de enfocar la expansión de la escolaridad como intervención estatal para promover la acumulación de capital y la legitimación del sistema político. Las primeras fueron demostradas por la literatura de la época (Coleman, 1966; Baudelot y Establet, 1971; Bowles y Gintis, 1985; Bourdieu y Passeron, 1995) y han sido confirmadas hasta la fecha

2 Se contempla desde el diseño inicial hasta la última publicación correspondiente, que no han podido contar con tiempo completo ni exclusivo.

3 A principios del siglo XXI, se incorpora el estudio de los trabajos “atípicos” (De la Garza, 2000).

(Schwartzman, Cervini, Tedesco, Tenti, Llach, Rivero y De Ibarrola, 2005; Blanco Solís y Robles, 2014); la segunda ha sido descrita por diversos autores (Torres, 1989; 1995; Carnoy, Samoff, Burris, Johnston y Torres, 1990). Este tipo de resultados sugerían la reproducción continua de la sociedad, y el sistema de dominación capitalista y penetración de las desigualdades socioeconómicas más allá de la escolaridad. Ahora, sobre el ingreso al trabajo, ¿qué tanto ponían en duda el papel simplistamente atribuido a la escolaridad<sup>4</sup> en la mejoría de ingresos y condiciones de trabajo?

Los investigadores, economistas y sociólogos motivados por la misma inquietud en otros países aportaban ya teorías que matizaban el rol propuesto por la teoría del capital humano. El argumento también era de tipo economicista: si crece la oferta de población económicamente activa (PEA) con escolaridad superior, disminuye su valor de cambio; lo que da lugar al subempleo ilustrado, la inflación, el credencialismo, el filtro, la teoría de la cola laboral y la competencia por los puestos de trabajo.

El enfoque educativo sobre las condicionantes socioeconómicas del acceso a una escolaridad mayor, y el planteamiento de la consecuente devaluación del valor de ese certificado, aportaban elementos teóricos relativamente familiares para delimitar los enfoques de investigación. En cambio, encararlos con una cierta ignorancia sobre las especificidades del trabajo al que se accede en función de la escolaridad requirió un esfuerzo muy intenso de estudio previo, que se tradujo en un largo seminario de análisis.

El detonador inicial del seminario fue cuestionar el imaginario colectivo según el cual *un* mercado de trabajo *homogéneo* opera con la misma racionalidad y los mismos mecanismos para toda la población demandante de trabajo y en todo tipo de empresas o emprendimientos laborales. Empíricamente, el contexto laboral inmediato de los investigadores, sus familias y conocidos ofrecía, a simple vista, un escenario muy complejo, compuesto por infinidad de datos sobre enormes diferencias y desigualdades en las condiciones de trabajo, tipos de ocupación, modos y cantidades de ingreso. Los referentes encontrados permitieron desmenuzar el significado de dichos datos mediante el análisis de un pequeño despacho de abogado (un abogado, una secretaria, dos pasantes) o un consultorio médico (médico, secretaria, enfermera) por contraste con lo que ocurre en las corporaciones de *profesionistas*<sup>5</sup> que empezaban a perfilarse: cadenas de hospitales privados de propiedad nacional o internacional, o grandes firmas nacionales o

4 La teoría del capital humano no es de ninguna manera tan simplista como lo maneja el discurso político sobre la importancia de la escolaridad. Ya Becker (1983) incluía en su definición del capital humano la importancia de la capacitación y de la experiencia laboral. En las aproximaciones más recientes y reconocidas sobre el tema, Hanushek y Woessmann (2012, 2015) descartan el valor de los años de escolaridad cursados —en particular para América Latina— y demuestran correlaciones entre las competencias en matemáticas y ciencias, medidas por pruebas estandarizadas internacionales, y el desarrollo de los países.

5 Mexicanismo que refiere a los trabajadores profesionales que tienen escolaridad superior.

internacionales de abogados, de contadores, de ingenieros, un destino laboral deseado por quienes alcanzaban la escolaridad superior. A simple vista era posible observar las oficinas de las grandes empresas internacionales, las cadenas de bancos y sus enormes rascacielos, que comparten el mismo espacio urbano con el comercio informal que invade las calles y las esquinas de la ciudad de México, las microempresas informales, los talleres domésticos, los vendedores ambulantes, los *mil usos*<sup>6</sup>...

Estaban también al alcance del análisis, en un extremo, la formalidad de las plazas laborales en el sector público: estables, garantizadas de por vida, con una gran cantidad de prestaciones renegociadas año con año con el sindicato correspondiente; ganancias y privilegios laborales obtenidos por los sindicatos también en las grandes empresas privadas y, en el otro extremo, contrataciones temporales aun en el sector público, para obras muy puntuales, precarias, sin ninguna prestación, como las que afectan ahora a los miembros del nuevo “preariado” (Standing, 2013).

De entre todo ese caos de información, fue posible encontrar un orden basado en las teorías en boga sobre el trabajo. Diferentes autores (Altvater; Brooke; Carnoy; Carnoy y Carter; Gordon, Reich y Edwards; Hallack y Caillods; Muñoz Izquierdo; Singer, Tokman y Souza, citados por De Ibarrola y Reynaga, 1983) proponían ya la noción de estructuras laborales *heterogéneas*, enfoque que se completó con los planteamientos de la OIT sobre la economía y el trabajo informal,<sup>7</sup> cuyas descripciones parecían muy semejantes a los trabajos callejeros observados. De la teoría marxista se recuperó la noción de la ganancia, acumulación de capital y, más que en la explotación de los trabajadores, el interés se centró en los logros y negociaciones sostenidos por las luchas sindicales y plasmados en la legislación laboral: las leyes, los contratos ley, los contratos colectivos de trabajo que registran la mayor formalidad posible en el país en las condiciones de contratación (Portes citado por De Ibarrola, 1988, p. 26).

La división y organización técnico-jerárquica del trabajo —en ocasiones muy compleja, en otras muy simple— fue una tercera gran consideración, pero no la menos importante: empresas que declaran más de 1000 posiciones laborales, mientras que otras solamente dos, patrones y trabajadores, o finalmente el simple “cuentapropista”. Es una división estrechamente ligada con el desigual desarrollo tecnológico entre las empresas: desde la automatización, ya visible en algunas, hasta las tecnologías de cuarta o quinta generación, remendadas según la intervención imaginativa de los trabajadores, y también visibles en los pequeños talleres de todo tipo.

6 Mexicanismo que refiere a los trabajadores informales que se ofrecen para cualquier tipo de tarea remunerada.

7 El informe de la OIT sobre Kenia, 1972 citado por Tokman (2003) Sorprende que las estadísticas laborales mexicanas no incorporan la categoría de trabajo informal sino hasta 2003 [<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cn/informal/>]. Apenas en 2010 proponen la matriz de Hussman (De Ibarrola Coord., 2014).

Entre tareas de análisis y de síntesis, se propuso la existencia de una estructura laboral *heterogénea, desigual y combinada* que, posteriormente, se calificó como una *matriz de heterogeneidad laboral*, basada en el rejuogo de los indicadores y parámetros propios de esos tres grandes criterios, entre cuyos límites y rasgos se podrían delimitar —más adelante se privilegió el término configurar (De la Garza, 2000)— los espacios de análisis de las relaciones del tipo de trabajo con los alcances de la escolaridad lograda.

Los espacios laborales de la estructura heterogénea se delimitarían, entonces, en función de la interrelación de los parámetros propios de los tres grandes criterios que se identificaron:

#### *El sentido y orientación del trabajo, la racionalidad que lo guía*

- La acumulación de capital, la obtención de ganancia: empresas privadas, y algunas públicas, de propiedad nacional o internacional, clasificables en cualquier sector de la economía: agricultura, industria o servicios.
- La administración pública y la prestación de servicios públicos. Ejemplos claros eran el sistema educativo nacional o los sistemas de salud, vistos como espacios de trabajo y no solo organismos de gobierno. Posteriormente se justificó la incorporación de las organizaciones no gubernamentales como portadoras de esta racionalidad: de servicio público no gubernamental, no lucrativo (Girardo, 2003).
- La subsistencia del trabajador y su familia, aunque con diferentes modos y niveles de ingresos para esa subsistencia. Originalmente se pensó en los despachos de profesionistas en cierto extremo de bienestar y en los cuentapropistas de las esquinas en el otro extremo. Pronto fue posible adoptar el concepto antropológico de las unidades domésticas de producción (González de la Rocha citado por De Ibarrola, 1994), las micro y pequeñas empresas familiares, para finalmente identificar lo que uno de los estudiantes (Martínez, 2011) denominó la “racionalidad emocional”, es decir, aquella que prioriza el bienestar de los miembros de la familia, lo que incluye la confianza de involucrarlos en los procesos laborales por encima de las ganancias posibles.

#### *El grado de formalidad/informalidad de las relaciones laborales*

Inicialmente se contempló este criterio como el apego o no a la ley, el cumplimiento o no de esta, aunque en muy diversos grados: contrato de trabajo, seguridad social, salarios mínimos, vacaciones, duración de las jornadas, prestaciones como aguinaldos, participación de utilidades. Pronto se hizo evidente la importancia de la institucionalidad en el acceso de empresarios y trabajadores a muy distintas facilidades institucionales (por ejemplo crédito, seguridad social, apoyos legales diversos). Este criterio se caracteriza por una diversidad de indicadores y grupos de

indicadores: desde no tener literalmente ninguna condición de formalidad, como las trabajadoras domésticas o los comerciantes ambulantes, hasta tener bastantes más prestaciones que las que marca la ley general, como los trabajadores del sector público sindicalizados o los cuadros dirigentes de las empresas trasnacionales.

En este aspecto se identificaron no solamente los múltiples rasgos de informalidad, sino también las distintas formas de interrelación de los trabajadores formales con los informales. Esto se hace visible en los comercios informales de alimentos en las esquinas de la ciudad de México, aprovechados por los empleados formales, o se descubre a partir de las cadenas de relaciones de proveeduría, comercialización, capacitación de la fuerza de trabajo, mecanismos informales de crédito o el subsidio por la vía de retrasos en la exigencia de los pagos entre los pequeños talleres informales y algunas empresas formales.

### *La complejidad tecnológica y administrativa de las empresas*

Interesó no tanto el tamaño de la empresa en cuanto a su número de trabajadores, sino dos rubros, no necesariamente relacionados con él: la división técnico jerárquica del trabajo y el tipo de tecnología incorporada. Lo anterior permitía tener presente una doble aproximación, muy ligada con el conocimiento laboral y, en última instancia, con la escolaridad lograda: el nivel de dominio sobre el trabajo de otros y los niveles de conocimiento sobre la totalidad del trabajo productivo (De Ibarrola y Reynaga, 1983, p. 31):

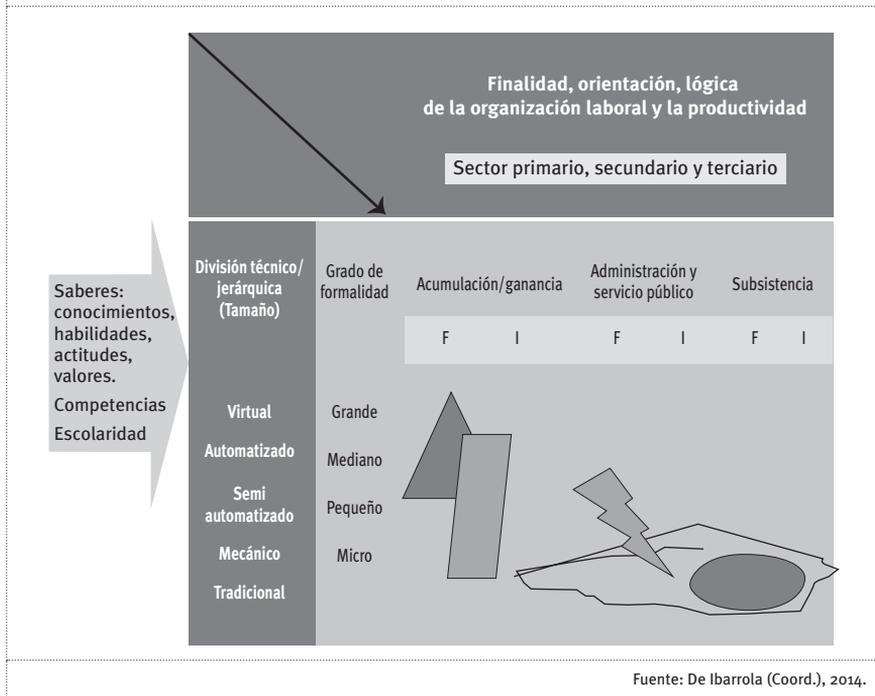
- Virtual <sup>8</sup>
- Automatizado
- Semiautomatizado
- Mecanizado
- Artesanal
- De autoría personal para subsistir

Los espacios laborales derivados de *la interacción entre los distintos parámetros* de esos tres criterios (factorial  $5 \times 3 \times 2$ ) no resultan especialmente precisos, ni estrictamente delimitados. Hay muchas interrelaciones que permitirían identificar espacios que ocupan una casilla o toda una línea o columna de la matriz, y no todos tendrían expresión real. Se localizaron, sí, ejemplos puntuales de la informalidad en los sectores más modernos y formales, como los niños empacadores dependientes exclusivamente de las propinas<sup>9</sup> en las tiendas de autoservicio, los trabajadores sustitutos e interinos en el sector público o las condiciones laborales de informalidad y subsistencia en algunos de los últimos eslabones (talleres case-ros) de la cadena de proveeduría a una gran empresa.

<sup>8</sup> Esta categoría se incorporó para un estudio del 2014.

<sup>9</sup> Posteriormente se ha reglamentado este trabajo.

Figura 1. MATRIZ DE HETEROGENEIDAD LABORAL



Fuente: De Ibarrola (Coord.), 2014.

La importancia de esta matriz se incrementó al orientar la reflexión hacia el conocimiento de la relación entre sectores para la generación de empleos o la disponibilidad de qué tipo de trabajo, o la calidad y naturaleza de la modificación de los trabajos por desempeñar. Permitió cuestionar continuamente a las instituciones educativas sobre para qué trabajo formar (Jacinto, 2004).

Los cuatro grandes proyectos de investigación, que a continuación se describen, aprovecharon los principios de la matriz para delimitar y caracterizar la naturaleza de los espacios laborales en los que se situaba la población estudiada, enfocada de manera privilegiada en función de su escolaridad.

### ESCOLARIDAD SUPERIOR Y EMPLEO FORMAL (DE IBARROLA Y REYNAGA, 1983)

Un primer espacio laboral que fue posible investigar estaba situado entre los límites que marcan la acumulación de capital (empresas privadas de distintos giros, comerciales e industriales), relaciones formales de trabajo y una aguda división técnico-jerárquica de este. La oportunidad empírica la ofreció un grupo de 56 empresas privadas, que permitió el acceso a la información registrada para todas ellas por una misma oficina de análisis y valuación formal de puestos que las asesoraba sobre prestaciones y salarios competitivos. Se registró y analizó la escolaridad (en seis categorías, de primaria a posgrado), los ingresos (nueve categorías,

desde 1 hasta 20 múltiplos del salario mínimo legal) y los puestos laborales (ocho categorías jerárquicas para ordenar 116 puestos diferentes) de 5968 empleados administrativos. Los resultados de este proyecto permitieron precisar:

- La preferencia, tanto de empleadores como de egresados de la educación superior, por este tipo de espacio: el 28 % de los trabajadores contaban con ese nivel de escolaridad, porcentaje muy superior a la escolaridad de la PEA del país, que en esa época se situaba en un magro 3 %.
- La significativa<sup>10</sup> presencia de personal con este nivel de escolaridad junto con personal de menor escolaridad en ocho de las nueve categorías salariales y en siete de las ocho categorías jerárquicas.
- El desplazamiento de los mejores puestos de quienes solo tenían escolaridad superior por quienes contaban ya con posgrado, único nivel de escolaridad que aseguraba los ingresos y las posiciones más elevadas.
- La diferente y aún opuesta configuración de la distribución de los empleados administrativos según cada una de las variables estudiadas, lo que demuestra la difícil correlación entre ellas: la escolaridad, concentrada en la escolaridad media y superior; los ingresos, con una distribución agudamente piramidal; y la posición jerárquica, con una categoría central como la más frecuente y distribuciones inversamente piramidales hacia la posición superior y la inferior (De Ibarrola y Reynaga, 1983, p. 67).

#### ESCUELA Y TRABAJO EN EL SECTOR AGROPECUARIO: LOS TÉCNICOS MEDIOS AGROPECUARIOS (DE IBARROLA, 1994)

Un segundo proyecto de investigación llevaría a conocer las relaciones de la escolaridad con el trabajo en el sector público. Se suponía la contratación —formal, de conformidad con la ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado— para los egresados de los bachilleratos técnicos agropecuarios, en los programas gubernamentales de apoyo a la producción autosuficiente de alimentos (SAM) y a la productividad agrícola, en la posición jerárquica supuestamente necesaria del “técnico medio”<sup>11</sup>.

La oportunidad empírica la ofreció una solicitud del gobierno federal para evaluar las cooperativas de producción de estas escuelas. De ahí surgió un proyecto adicional de investigación, que propuso un seguimiento puntual de todos los egresados de cuatro bachilleratos de la generación 1986-1988 en el contexto de cuatro mini regiones<sup>12</sup> del país, que comparó sus aspiraciones laborales al

10 Una de las primeras sorpresas como investigadores nóveles fue no encontrar una correlación perfectamente lineal y positiva entre escolaridad, ingresos y jerarquía ocupacional.

11 Como parte del estudio se hizo el rastreo del origen internacional del peso otorgado a esa posición laboral.

12 Un promedio de 20 estudiantes por plantel. Las mini regiones se delimitaron en función del alcance geográfico y las distancias entre las escuelas estudiadas y los domicilios de los alumnos. Se localizaron en cuatro entidades diferentes del país: Guerrero, Chiapas, Estado de México y Michoacán.

momento del egreso con su realidad laboral un año después. Los datos arrojados por este proyecto permitieron dos grandes tipos de resultados, unos relacionados con el ingreso al trabajo de los egresados de estas escuelas y otros con la naturaleza de la formación escolar para el trabajo ofrecida por ellas.

Sobre el ingreso al trabajo de los egresados de estas escuelas:

- Se descubrió el cierre total de oportunidades laborales en el sector gubernamental para los egresados de la generación estudiada, debido a la suspensión de todos los programas públicos que previamente habían estado disponibles. La razón del cierre fueron las crisis financieras y el enflaquecimiento del Estado que afectó a muchos países de América Latina en la década de los ochenta. Fue un claro y extremo ejemplo de las diferentes racionalidades propuestas por María Antonia Gallart (1985), que se propusieron como lógicas contrarias entre los tiempos propios de la formación escolar y los tiempos propios de la apertura o cierre de oportunidades laborales. Anteriormente, los jóvenes habían sido reclutados por el sector público aún antes de concluir sus estudios; y luego, en los años en los que se hizo la investigación, ninguno de los jóvenes egresados logró empleo formal en el sector público.
- Se descubrió la creación de la categoría laboral de técnico medio como una iniciativa del sistema escolar. Una posición laboral existente conforme a la división del trabajo en el sector público, pero no en las empresas agroindustriales de las distintas zonas. Aunado al desconocimiento de la posición en estas últimas, iba el desprecio por ese nivel de escolaridad (y por la juventud e inexperiencia de los jóvenes egresados). La preferencia de esos empresarios se inclinaba, si acaso, por algún experto de nivel superior y posgrado. Entre ellos lo que más funcionaba era la confianza en sus propios conocimientos empíricamente adquiridos.
- Se comprobó la dificultad de poner en juego el conocimiento adquirido en las escuelas para impulsar producciones agropecuarias, de manera personal o en las unidades familiares, por lo menos al año de haber egresado.

Estos tres resultados principales son ejemplo claro de las tensiones entre las lógicas educativa y laboral: los tiempos, las posiciones laborales y el tipo de conocimientos que entran en juego.

Sobre la naturaleza de la formación escolar lograda se acuñaron dos conceptos, el de proyecto socioeducativo del Estado<sup>13</sup> (De Ibarrola, 1994, p. 26) y el de *estructuras institucionales del currículum* (Glazman y De Ibarrola, 1987; De Ibarrola, 2012). Ambos conceptos constituyen también herramientas teóricas que

13 El concepto se anticipó en una reflexión publicada en 1988. Eventualmente, también permitió identificar otros proyectos socioeducativos, en particular los de empresarios privados o grupos religiosos al crear instituciones de educación superior.

importa presentar en este texto y que se analizan más adelante, al referir al polo de la educación.

#### ESCUELA, CAPACITACIÓN Y APRENDIZAJE EN LA INDUSTRIA DEL CALZADO (DE IBARROLA, 2004)

Para el tercer gran proyecto de investigación se contó con el apoyo de la Cámara de la principal industria de una ciudad de la zona centro de México, la del calzado. Se obtuvo una muestra de 36 empresas, que variaron desde empresas modernas y formales hasta talleres domésticos de producción (denominados, familiarmente, *picas*) y se entrevistó al total de sus trabajadores. Se obtuvo así una población de 2200 trabajadores, muy diversa en cuanto a la naturaleza del centro de trabajo, la escolaridad alcanzada, los ingresos percibidos y las posiciones jerárquicas desempeñadas. En este proyecto se cambió el sentido que había orientado los dos proyectos anteriores: se partió del trabajo ocupado para preguntar cuál podría ser la relación con la escolaridad lograda, qué aprendizajes se ponían en juego y cómo y dónde se habían alcanzado dichos aprendizajes.

Los datos arrojados por el proyecto ofrecieron, además del tipo de relaciones entre escolaridad, ingresos y posición jerárquica, información fundamental sobre otros mecanismos para aprender a trabajar, que incluyeron:

- El hecho de que solamente la escolaridad superior definía diferencias en el acceso a mejores puestos y mayores ingresos.
- Otros niveles de escolaridad no resultaron el factor fundamental en la diferencia de ingresos, sino la edad (en contra de los más jóvenes) y el sexo (en contra de las mujeres).
- La importancia de la escolaridad técnica de nivel medio en ciertos espacios de la estructura laboral, en especial los espacios industriales.
- La inexistencia casi total de capacitación formal en las empresas (solo 6 de 36) y la prioridad que se da a la capacitación del personal de mayor escolaridad.
- Las empresas como espacios educativos importantes y el aprendizaje “silencioso” de los trabajadores (Mijares, 2003): un 86 % declaró haber aprendido a trabajar en la fábrica, entre ellos, con algunos colegas como enseñantes, incluso el patrón mismo, y ellos como enseñantes de otros trabajadores.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Posteriormente fue posible interpretar estos datos con apoyo de la teoría del *aprendizaje situado*, como lo analizan Lave y Wenger (1991). Este descubrimiento orientó rápidamente a considerar la experiencia laboral —tan cara a los empresarios— como un concepto que, en forma empírica e intuitiva, da cuenta del aprendizaje situado.

- Solamente 0,3 % de los trabajadores con escolaridad primaria le dieron crédito a la escuela en su aprendizaje laboral. Quienes tenían escolaridad superior, pero en particular quienes contaban con una escolaridad técnica de nivel medio, señalaron en porcentajes muy superiores que habían aprendido a trabajar en la escuela: 27.6 % y 25.6 %, respectivamente (De Ibarrola, 2004, p. 154).
- Aparece la evidencia del trabajo infantil en la dimensión de formación para el trabajo<sup>15</sup>: prohibido por ley y limitado por esta prohibición, se manifestó inequívocamente presente en las empresas y en la vida de los trabajadores. Un 51 % de los trabajadores reportaron haber realizado trabajo infantil: 77 % de quienes desempeñaban tareas de supervisión, 13 % de quienes desempeñaban tareas administrativas, incluso 53 % de quienes desempeñaban ya tareas de dirección (De Ibarrola, 2004, pp. 148-152).
- La formalidad de las empresas requiere importantes posiciones de gestión y administración, y es ahí donde es posible localizar el mayor número relativo de trabajadores con escolaridad media (administrativa) y superior.

#### CLAROSCUROS EN LAS RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

El cuarto gran proyecto (2006-2015) en realidad fue la unificación de cuatro pequeños proyectos de tesis de doctorado, alrededor de la idea de que integrar el conocimiento sobre las relaciones entre educación y trabajo puede equipararse al armado de un enorme rompecabezas, sin piezas ni límites claros y algunas piezas se pueden delinear mejor con investigaciones cualitativas en profundidad.

El trabajo se constituyó por diversos acercamientos: a) entrevistas a 18 micro empresarios informales de la industria del vestido y observación en sus talleres (Martínez, 2011); b) observación continua de algunas esquinas de la ciudad y entrevistas con dos cuentapropistas (De Ibarrola, 2010); c) los estudiantes que trabajan y estudian a la vez (Cuevas de la Garza, 2013).

Estos acercamientos permitieron identificar la naturaleza de los “saberes productivos” que ponen en juego los trabajadores; las situaciones donde los adquieren y la manera de hacerlo; las relaciones entre distintos tipos de saberes: técnicos, de gestión, de relaciones; y las relaciones entre los saberes más sofisticados con una mayor escolaridad alcanzada<sup>16</sup>. Esto último se vio complementado por la innegable adquisición de competencias laborales entre los estudiantes que trabajan, lo que favorece su posterior incorporación a mejores trabajos (Cuevas de la Garza, 2013).

Un cuarto proyecto —basado en cuestionarios y entrevistas a todos los egresados de una misma carrera e institución— permitió identificar las muy diferentes

15 En ningún momento se pretendió localizar o justificar el trabajo infantil, prohibido por la legislación, pero el dato fue evidente y notorio.

16 En el primer caso se llegaron a identificar las configuraciones diferentes de sistemas de negocios, los más formales relacionados con la mayor escolaridad, los menos formales con saberes muy reducidos.

**Tabla 1. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DIFERENTES SECTORES LABORALES**

TRABAJADORES EN DIFERENTES SECTORES	BRECHA DE INGRESOS ENTRE LOS QUE TIENEN ESCOLARIDAD SUPERIOR Y LOS QUE TIENEN EDUCACIÓN BÁSICA INCOMPLETA EN CADA SECTOR	
	1992	2004
Ingresos promedio de la fuerza de trabajo	1	1
Sector informal (promedio)	5,29	3,39
Trabajadores por su cuenta	,94	1,32
Trabajadores y microempresarios > 5	4,95	3,33
Sectores formales (promedio)	3,95	3,64
Gobierno	4,18	3,48
Industria	6,82	3,71
Servicios	2,99	3,53
Brecha promedio	4,52	3,95

Fuente: De Ibarrola, 2009a

*transiciones* que suceden de la Universidad al trabajo, a pesar de que los entrevistados contaran con igual escolaridad: misma institución, misma carrera, mismo período de formación (Valdivieso, s.f.)<sup>17</sup>.

Dos estudios de interpretación de datos estadísticos censales aprovecharon las aproximaciones previas. Una base de datos elaborada por SITEAL ofreció información estadística sobre escolaridad e ingresos de la PEA mexicana, clasificada en cinco tipos de espacios laborales. Esto permitió identificar las brechas entre los ingresos de trabajadores con escolaridad superior y los de los trabajadores que no habían concluido la escolaridad primaria, en dos fechas diferentes. (Tabla 1).

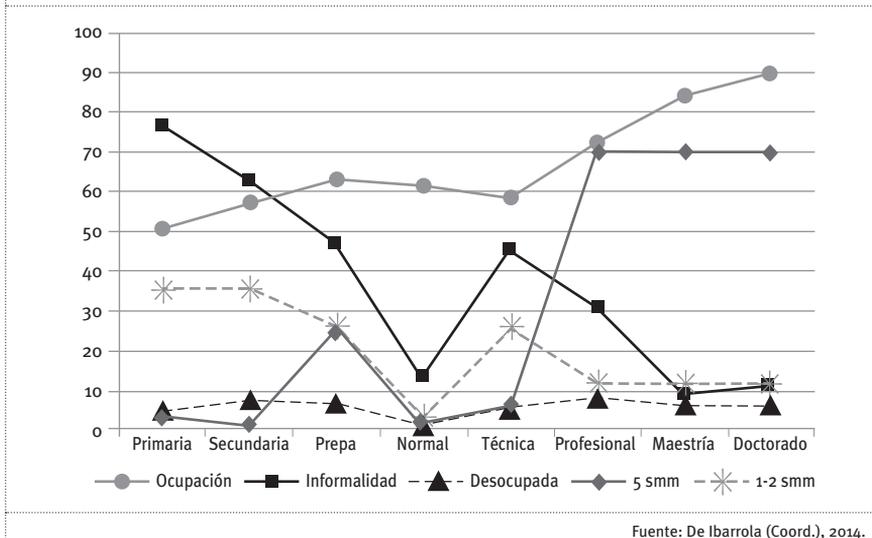
Dos tipos de resultados llaman la atención: a) existe una brecha muy significativa entre los ingresos de los trabajadores con escolaridad superior y los que no completaron la escolaridad básica —los primeros reciben en promedio casi cuatro veces más—; b) entre las dos fechas analizadas la brecha disminuye, muy notablemente en el sector industrial, y solo se incrementa en dos sectores, el de la microempresa informal y el de los servicios.

Un tercer resultado no se aprecia en el cuadro: los datos puntuales sobre el monto de los ingresos permitieron afirmar que el personal con escolaridad superior siempre gana más que quienes tienen escolaridad básica incompleta al interior de cada sector, pero las diferencias entre trabajadores con la misma escolaridad superior entre sectores son importantes.

Un segundo proyecto puntual de investigación (De Ibarrola Coord., 2014), cuya finalidad fue identificar la problemática de los jóvenes en el ingreso al

17 Una duda presente, por supuesto, tenía que ver con el origen socioeconómico de los estudiantes en esas diferentes transiciones, influencia que se percibió solo para las diferencias extremas.

**Gráfico 1. VISIÓN GENERAL DE CINCO RASGOS LABORALES DE LA PEA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, POR NIVEL DE ESCOLARIDAD**



Fuente: De Ibarrola (Coord.), 2014.

trabajo en la ciudad de México, permitió de manera colateral observar el panorama general de la distribución de la PEA conforme a los datos censales de 2010, según diferentes niveles de escolaridad y en cinco grandes categorías laborales: tasa de ocupación, tasa de desocupación, condiciones de informalidad y dos categorías de ingresos, los más elevados y los más precarios registrados. (Gráfico 1).

El resultado que interesa destacar es la imagen estadística general en la que se observa al mismo tiempo la tendencia general a una *correlación positiva* entre las mejores condiciones en cada caso y la mayor escolaridad, pero también la presencia de población con todos los niveles de escolaridad en todas las condiciones, aun las más desfavorables. El desempleo, la informalidad y los bajos salarios, en particular el dato, tan preocupante actualmente, de la mayor participación de la PEA con mayor escolaridad en la tasa de desempleo. Una duda que no resuelven los datos estáticos presentados es si hubiera sido esperable esta distribución de la problemática entre quienes alcanzaron educación superior y posgrado décadas atrás o es efecto simple del crecimiento de la escolaridad. Una problemática semejante se observó en la primera investigación reseñada.

## SEGUNDA PARTE: LOS PROYECTOS SOCIOEDUCATIVOS PARA FORMAR ESCOLARMENTE PARA EL TRABAJO

En el caso de México, han sido notorios el peso asignado al sistema escolar en la formación de la población para el trabajo y el concepto desarrollista, presente en todos planes y programas nacionales de educación y en la creación de cada una de

las nuevas instituciones escolares de nivel medio y superior, a lo largo del período analizado, de 1970 a la fecha: los bachilleratos bivalentes, la formación profesional de nivel medio, la formación de profesionistas de quinto nivel, la importancia de las profesiones administrativas de nivel superior y el impulso decidido al crecimiento de las ingenierías.

La creación de instituciones escolares no se ha restringido a una propuesta exclusivamente economicista; otras funciones primordiales se han considerado en cada uno de los proyectos socioeducativos: la democratización del acceso y permanencia en la escuela, la equidad en el acceso al conocimiento y a la modernidad para todos los grupos sociales, la atención a la interculturalidad. La dimensión económica, sin embargo, ha sido la esencia de las expectativas puestas en las relaciones entre la escolaridad y trabajo, y de un vago e indefinido concepto de desarrollo, a pesar de todos los resultados que la matizan e incluso la contradicen.

#### EL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DEL ESTADO<sup>18</sup>

El concepto surge a raíz de la investigación sobre los técnicos medios agropecuarios, motivada por el interés de conocer los distintos ángulos de esta propuesta educativa conforme a un enfoque “lógico”, que inició con las razones por las cuales se crearon los bachilleratos tecnológicos agropecuarios y concluyó con el estudio del destino laboral de sus egresados. Entre ambos puntos se hizo el análisis de la forma en que esos bachilleratos se distribuyeron a lo largo y ancho del país; la dotación material y humana que lograron los establecimientos escolares y el tipo de formación que se ofreció a la población asistente.

En cada uno de estos momentos de la propuesta surgió una complejidad de dimensiones: a) las razones políticas, económicas, gremiales y comunitarias para la creación esa oferta escolar: ofrecer oportunidades de escolaridad media superior a la población rural del país que ya rebasaba la escolaridad secundaria; formar el “técnico medio” que requería el desarrollo económico del sector; consolidar la formación escolar propia de ese nivel jerárquico en el ejercicio laboral de los programas de atención al medio rural; contener la demanda hacia la escolaridad superior; b) al analizar la creación misma de los establecimientos concretos en diferentes zonas del país, se descubrieron las diferencias en la capacidad de presión de los distintos actores: los gobernantes locales y los pobladores demandantes, y las razones en la negociación con el gobierno federal.

El proyecto socioeducativo se conceptualizó como la reconstrucción teórica que hace el investigador de la unidad de intención, racionalidad y fuerza de un conjunto de proposiciones y acciones (programáticas, legales, presupuestales, institucionales) del Estado mexicano para formar escolarmente —en este caso— a los *técnicos medios* agropecuarios que requerían sus programas de apoyo al campo

18 De hecho, hubo un esfuerzo incipiente por identificar “proyectos socioeducativos de la burguesía”.

como parte de un proyecto educativo y social más amplio. Al ser enfocada empíricamente esta reconstrucción, en el tiempo y en el espacio, se hacen patentes una serie de tensiones entre la unidad de enunciados y la diversidad de los procesos que involucran, o entre continuidades y cambios, intenciones y racionalidades, lagunas conceptuales y operativas, irracionalidades, acciones opuestas, vacíos... entre actores muy diversos (De Ibarrola, 1994, p. 26).

## LOS ACTORES EN LA CREACIÓN DE OPORTUNIDADES ESCOLARES

Una profundización posterior sobre el conjunto de actores, argumentos, razones y negociaciones evidentes en la construcción de los establecimientos escolares dedicados a la formación para el trabajo (De Ibarrola, 2014) permitió sistematizar la noción del rejuogo entre cuatro diferentes tipos de actores.

Cabe señalar que en México las innovaciones escolares han surgido casi siempre por iniciativa del gobierno federal, cada vez más en convenio con gobiernos estatales y aun locales, que cuenta con distintos tipos de grupos técnicos especializados o los crea ex profeso, en ocasiones claramente influenciado por las políticas internacionales al respecto; en otras, como copias de instituciones creadas en otros países.

Un segundo actor, debidamente convocado o ciertamente tomado en consideración, aunque sea de manera indirecta (sujetos ausentes o de referencia), refiere a los representantes del sector laboral, casi siempre los empresarios organizados, en particular las cámaras nacionales, pero también las locales. La importancia de estos actores ha ido creciendo, ya que validan la pertinencia de la propuesta educativa respecto de las necesidades económicas del país en materia de formación para el trabajo. Por lo mismo, se han abierto diferentes maneras de participación en los organismos de planeación nacional o regional para la creación de establecimientos: en las juntas de gobierno, en los comités de diseño de planes, en la apertura de espacios para las prácticas y varias más.

Un tercer tipo de actor son los estudiantes y sus familias, la demanda: sus deseos y aspiraciones respecto de la escolaridad que quieren.

Finalmente, un cuarto tipo de actor son las instituciones escolares mismas, su historia y desarrollo, su orientación, sus objetivos, sus recursos.

Del estudio cualitativo sobre los bachilleratos agropecuarios surgió una gran variedad de elementos sobre la formación efectivamente adquirida por los jóvenes. Por un lado, la pertinencia de la propuesta educativa, esto es, la relación de los planes y programas con las supuestas necesidades del mercado de trabajo. Esta resultó claramente inadecuada en la fecha en que se realizó la investigación, precisamente porque se habían predefinido —como mercado de trabajo— las necesidades de los programas gubernamentales supuestamente orientados a la modernización de la agricultura, lo que se tradujo inicialmente en una enorme especialización de los programas ofrecidos (hasta 27 especialidades), con referencia a las grandes unidades capitalistas de producción y a la organización jerárquica de los organismos públicos orientados al sector.

Por otro lado, su eficacia: ¿se había cumplido debidamente con la formación ofrecida? La dotación material y humana de los establecimientos escolares fue una de las dimensiones que más se analizaron en esa investigación. La información sobre los profesores que se contrataron, la velocidad a la que se hizo y la preparación de los contratados arrojó datos impresionantes sobre el reclutamiento de una gran cantidad de profesores sin la formación adecuada. Datos igualmente llamativos permitieron concluir que la dotación de equipamiento tecnológico había sido abrumadora para las primeras escuelas, y progresivamente deficitaria para las que se crearon posteriormente.

Además, la observación de los horarios y calendarios de estudio y los distintos espacios dedicados a ellos —las aulas, los talleres, los campos productivos— llevaron a la construcción de otro concepto que resultó sumamente útil para el conocimiento de la naturaleza y calidad de la formación que logran las escuelas: el de *estructuras institucionales del currículum* (Glazman y De Ibarrola, 1987; De Ibarrola, 2012).

Este concepto surge de la discusión en boga entre la eficacia de los planes de estudio —tal y como son diseñados, aprobados y legitimados por la autoridad facultada para ello— para conducir la formación de los jóvenes en tiempo y forma, y la “realidad curricular” (Jackson, 1968) puesta al descubierto por múltiples estudios etnográficos sobre la vida en las escuelas.<sup>19</sup>

El tono del debate orientaba a la posición de que las realidades curriculares resultan ajenas a lo que marcan los planes y los programas de estudios. El concepto propuesto identifica una serie de *estructuras institucionales* que ciertamente configuran, encauzan y eventualmente delimitan, y hasta determinan, la eficacia de la formación posible dentro de cada institución e incluso cada escuela: las planillas —normas— regulaciones, presupuesto disponible para la contratación de profesores; la asignación de tiempos y de espacios, los recursos didácticos disponibles; las formas de evaluación y en particular de certificación de los aprendizajes adquiridos que se justifican y legitiman precisamente por los planes de estudio debidamente autorizados (De Ibarrola, 1988, 2012).

En cada una de las escuelas visitadas durante esa investigación, las estructuras institucionales reales configuraban espacios muy limitados y deficientes para la formación “técnica” de los jóvenes. En cada establecimiento la consistencia entre las diferentes estructuras estaba rota u obstaculizada, empezando por la inadecuada formación de los profesores, el contrasentido de los tiempos y calendarios escolares, la ausencia de los espacios previstos para la producción conforme al modelo educativo, la ausencia de recursos materiales para ello, su descompostura o el desconocimiento de los maestros sobre su uso pedagógico<sup>20</sup>. La conclusión de un análisis que tome en cuenta las diferentes estructuras curriculares es sencilla:

19 María Antonia Gallart (2003) destaca la importancia de mirar las dinámicas institucionales en las escuelas técnicas y lo alejadas que están de lo que las políticas imaginan.

20 Esta situación ha mejorado notoriamente. Esperamos que la investigación haya contribuido a ello.

no se puede lograr un cambio o una mejoría si la innovación no integra los cambios correspondientes en cada estructura curricular y en su relación con las demás.

La posibilidad de estudiar la manera como estas estructuras se fueron construyendo a lo largo de la historia de una muy innovadora institución de educación media en el país (De Ibarrola y Bazán, 1992) amplió los alcances del concepto, al poder explicar por qué ciertas estructuras curriculares no habían sido debidamente construidas en su momento, y la manera como limitaron y distorsionaron la eficacia de la formación ofrecida respecto de los objetivos buscados.

Otros proyectos puntuales posteriores permitieron ampliar la caracterización de las estructuras institucionales. Por ejemplo, la apertura de espacios educativos más allá de las escuelas, que se ha logrado con convenios de vinculación con las empresas cada vez más frecuentes, y la localización de nuevos actores formadores provenientes de las empresas (Durand, 2010) o la ampliación de los tiempos de estudio más allá de los burocráticos horarios escolares, con la introducción de las comunicaciones electrónicas en los tiempos a voluntad de estudiantes y maestros.

Un descubrimiento muy importante fue la manera como el trabajo colegiado de un grupo de maestros —sin modificar formalmente el plan y los programas de estudios— logró una integración diferente de los contenidos de las asignaturas, sin cambiar tiempos y espacios formales, para impulsar las formas de trabajo necesarias para aplicar una educación basada en competencias (Mota Quintero, 2015).

## CONCLUSIÓN: RELACIONES ENTRE ESCOLARIDAD Y TRABAJO

Los resultados reseñados fueron conformando, desde los primeros acercamientos a la problemática, una tesis general sobre la naturaleza de las relaciones entre la escolaridad y el trabajo (De Ibarrola, 1988). Se propuso que estas son *complejas* y *plurales*, no se pueden explicar solamente mediante un par de variables —los años de escolaridad y el nivel de ingresos— puesto que cada una de ellas está atravesada por diferentes desigualdades y constituida por rejuegos diferentes de múltiples actores. Estas relaciones son *multidimensionales*: no se dan aisladas o al margen de otras interacciones sociales; *interactivas*: se influyen la una a la otra; *cambiantes* en el tiempo y en el espacio: abarcan escalas espaciales y temporales de distinta magnitud; *contradictorias*: generan su propio agotamiento; *históricas*: influenciadas por su origen y su desarrollo en el tiempo, tanto en lo que refiere a las instituciones escolares como a las laborales; y aún *perversas*, en el sentido de lograr resultados opuestos a los propuestos.

Se rechazó el concepto de vinculación (en el sentido de supeditación) de las instituciones escolares al mercado de trabajo, pero se propuso la presencia de muy diversas formas y niveles de articulación entre ambos polos.

Se hizo evidente, a lo largo de los proyectos, que la escala a la que se manejan las relaciones modifica la evidencia a interpretar y orienta hacia diferentes políticas. A una escala censal macro-estadística, las correlaciones entre la escolaridad, el tipo

de ocupación y los ingresos siguen siendo positivas, y apuntalan el interés, siempre presente, de lograr una escolaridad mayor. No son de ninguna manera exclusivas o absolutas, como lo señalan los datos sobre esas correlaciones en la ciudad de México y alimentan las desilusiones cada vez más frecuentes ante la mayor escolaridad.

En una escala media, las investigaciones permitieron precisar la intervención de muchas otras variables adicionales al simple dato de la escolaridad (en años) alcanzada por los trabajadores. Estas dependen de los sectores, ocupaciones, zonas geográficas y rasgos demográficos de la población como edad, género o condición de migración (De Ibarrola, 2009b).

A escala individual aparecen todos los rasgos de la complejidad y la pluralidad de esas relaciones, mediante el análisis de las diferentes trayectorias (o transiciones), lineales y no lineales, que se dan entre la educación y el trabajo, y que afectan incluso a quienes provienen de una misma institución escolar y una misma carrera. Es posible profundizar entonces en aspectos como la naturaleza de la escolaridad lograda, e incluir el nivel, la especialización, la institución de origen, la capacitación formal recibida, la historia de la formación efectiva recibida en situación de trabajo y los cambios a lo largo de la vida del trabajador. Es ahí donde se marcan las contradicciones, o incluso las perversidades, entre la educación alcanzada y el trabajo logrado. Y describen también la importancia de la historia personal que puede construir cada individuo.

Resultó corroborada la tesis manejada por María Antonia Gallart, desde la década de los ochenta, sobre las racionalidades diferentes de lo educativo y lo productivo, que se reflejan en los momentos actuales con las teorías del adecuacionismo (Planas, 2014) o en las múltiples razones que propone Ulrich Teichler (2009) para las imperfecciones e inseguridades que impiden esa esperada funcionalidad de la escuela respecto del trabajo.

En cada polo de la relación se identificaron criterios determinantes para explicar esas limitaciones. Desde el punto de vista del trabajo, la heterogeneidad y la desigualdad de la estructura laboral y de las dinámicas de crecimiento definen la manera como la escolaridad juega en los diferentes espacios laborales, en diferentes contextos geográficos, sectoriales y en diferentes tiempos. Sin duda resulta necesario complementar el estudio de cada uno de esos espacios y la manera como las políticas del trabajo influyen en su crecimiento o transformación. Esa es una tarea que se ha realizado de manera muy parcial en las investigaciones reseñadas: la importancia que tuvo el cierre de los programas gubernamentales de apoyo al agro mexicano; un acercamiento histórico a la industria del calzado en la configuración de los distintos tipos de empresas que ahora la integran; ciertas precisiones sobre la naturaleza de la informalidad que afecta a las microempresas informales de la industria de la confección; descripciones empíricas sobre el trabajo en las esquinas (*cruceros*) de la gran ciudad.

El enfoque preferido por los proyectos ha sido la mirada desde lo educativo. Es ahí donde se han identificado con mayor intensidad rubros que describen la complejidad y la pluralidad de lo que pasa en las escuelas que forman para el

trabajo: desde la decisión de crearlas y las determinaciones puntuales que imponen los actores que participan en ello, hasta la configuración concreta, histórica, de las estructuras institucionales curriculares que delimitarán su operación cotidiana (y la calidad de la formación que ofrecen) así como su impacto social, observado a través del seguimiento puntual de los egresados.

La estrategia de llevar en paralelo un seminario de estudios sobre el trabajo, conservada a lo largo de todos los proyectos de investigación, ha permitido ir revisando las diferentes categorías intermedias que se propusieron, generar adaptaciones, cambios e introducir nuevos elementos.

La *matriz de heterogeneidad laboral* fue muy útil para conformar una visión de conjunto sobre las diferentes lógicas o racionalidades que guían la creación del trabajo, la existencia tan numerosa de trabajos informales que difícilmente se explican como trabajo atípico, así como la coexistencia en el tiempo y el espacio de diferentes tecnologías y la división del trabajo que sustentan. Fue útil para cuestionar los objetivos buscados en la creación de nuevas instituciones escolares y sustentar las críticas a las indiscriminadas ofertas de mejorar el empleo y los ingresos, que las han acompañado.

El concepto de *proyecto socioeducativo* orientó a identificar el enfrentamiento entre múltiples y desiguales actores, sus intereses, argumentos y capacidad de presión sobre la racionalidad de la formación a ofrecer, que determinan la naturaleza del resultado logrado.

El concepto de *estructuras institucionales del currículum* fue muy útil para argumentar una de las causas más importantes del fracaso o ineficiencia de innovaciones o reformas curriculares, con la simple evidencia de que no se atiende la importancia de cada una de las estructuras institucionales, según su naturaleza, y la necesaria interrelación entre ellas.

A estas alturas parece indispensable revisar el valor explicativo de los tres conceptos. Con relación a la matriz de heterogeneidad estructural, se perfilan ya una serie de nuevos trabajos que solo de manera muy forzada se colocan en el tipo de espacio que configuran los tres criterios básicos que propone la matriz. Cómo describir los “nuevos yacimientos de empleo”; dónde colocar a los profesionistas autónomos de la nueva generación; cómo categorizar la “economía del cuidado” o el ímpetu de las tecnologías en la transformación de las condiciones y organización de las relaciones de trabajo para todos los trabajos “virtuales”; dónde clasificar la *uberización*<sup>21</sup> de las relaciones laborales o el espacio que ocupa; hasta qué punto el criterio de informalidad explica el trabajo “flexible”, o la precariedad laboral se explica por los mismos indicadores de la informalidad; qué referencias dan estos nuevos trabajos y relaciones laborales a las instituciones de formación técnica y profesional.

21 11550 referencias aparecieron al consultar el término en Google, el 20 de junio de 2016. La economía colaborativa, el consumo colaborativo (<https://www.enriquedans.com/2014/12/la-uberizacion-como-concepto.html>).

Son evidentes los profundos cambios en el tipo de formación que requieren todas estas transformaciones laborales, que exigen una nueva concepción de trabajo y una formación sistemática e integral a lo largo de la vida. Se trataría de proyectos socioeducativos diferentes en los que distintos actores respondan al reto de la heterogeneidad, pero, en particular, que enfrenten la desigualdad que ha conllevado y ante cuyas magnitudes la propuesta dominante actual de formar por competencias queda sumamente corta. Los cambios afectan también seriamente a las instituciones escolares: a las estructuras curriculares mismas, la profesionalidad de los profesores, los usos del tiempo, de los espacios, los recursos virtuales disponibles, formas de evaluar y certificar que están cambiando drásticamente por la educación a distancia, la educación virtual (y las prácticas laborales virtuales), así como el reconocimiento de una necesaria articulación en tiempo y forma entre la experiencia escolar y experiencia laboral.

Se trata, como se propuso en un artículo muy reciente (De Ibarrola, 2014), de identificar la nueva naturaleza de las “relaciones flojamente acopladas” que se dan entre la educación y el trabajo, ante los cambios drásticos que sufre cada uno de esos polos y entre sí, porque algunas de sus variables coinciden —no todas, ni siempre las mismas—, pero ciertamente la educación y el trabajo tienen importantísimos puntos de contacto que ofrecen desafíos muy inquietantes a la investigación y a la política educativa.

## REFERENCIAS

- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. España: Siglo XXI.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la ciudad de México*. México: INEE/Comex.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N. (2008). La categoría intermedia. Cruz Pineda, O. y Echavarría Canto, L. (Coords.). *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). México: Juan Pablos.
- Carnoy, M., Samoff, J., Burris, M. A., Johnson, A., Torres, C.A. (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. New Jersey: Princeton University Press.
- Cuevas de la Garza, J. F. (2013). *La figura del estudiante-trabajador en el contexto de las relaciones entre educación escolar y empleo*. [Tesis doctoral], Cinvestav-IPN, México.
- De Ibarrola, M. y Reynaga, S. (1983) . Estructura de producción mercado de trabajo y escolaridad en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (3), 11-81.
- De Ibarrola, M. (1984). El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI (2), 173-244.
- De Ibarrola, M. (1988). Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 9-64.
- De Ibarrola, M. y Bazán, J. (1992). La construcción institucional del currículum en la historia del CCH. *CCH*, 6, 9-16.
- De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Miguel Angel Porrúa/ Cinvestav/ Instituto Mora/ Flacso.

- De Ibarrola, M. (Coord.). (2004). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- De Ibarrola, M. (2009a). Priorité à la formation scolaire pour le travail au Mexique. Tensions et contradictions entre l'État, les secteurs professionnels et les étudiants. *Formation Emploi, revue française de sciences sociales*, 107, 25-39.
- De Ibarrola, M. (2009b). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación aboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-19. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/232>
- De Ibarrola, M. (2009c). Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo. ¿Qué respuestas aporta la investigación educativa? De Alba, A. y Glazman, R. (Coords.) *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 315-368). México, D.F.: COMIE.
- De Ibarrola, M. (2010). *Knowledge for a street corner economy*. Presentado en la Conferencia anual de la American Education Research Association. Denver, Colorado.
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. Landesmann Segall, M. *El currículum en la globalización. A tres décadas de el currículum pensado y el currículum vivido* (pp. 93-119). México: UNAM/ FES.
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cadernos CEDES*, 34 (94), 367-383.
- De Ibarrola, M. (Coord.). (2014). *La formación para el trabajo en la ciudad de México. Informe sobre la problemática de la transición del sistema educativo al mercado de trabajo y las políticas públicas para enfrentarla en los últimos 17 años*. México: Cinvestav/Secretaría de Educación.
- De la Garza, E. (Coord.). (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México: El Colegio de México/ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Fondo de Cultura Económica.
- Durand Allison, M. C. (2010). *Vinculación entre educación y trabajo. Los espacios formativos para el trabajo en una escuela Conalep*. [Tesis de maestría]. Cinvestav-IPN, México.
- Gallart, M. A. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población.
- Gallart, M. A., Miranda, M., Peirano, C. y Sevilla, M.P. (2003). *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina, Estudios de Caso en Argentina y Chile*. París: IIPPE-UNESCO.
- Girardo, C. (2003). *La formación de los jóvenes para el trabajo desde las organizaciones de la sociedad civil. Desafíos y estrategias*. [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1987). *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Nueva Imagen.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2012). Schooling, Cognitive Skills, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99 (2), 497-512.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2015). *Universal basic skills. What countries stand to gain*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- Jacinto, C. (Coord.). (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: redEtis (IIPPE-IDES)/MTEYSS/MECT/La Crujía.
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Martínez López, E. A. (2011). *Los saberes productivos: sus configuraciones y usos en el caso de la microempresa de la confección*. [Tesis doctoral]. Cinvestav-IPN, México.
- Mijares Ruiz, Al. (2003) *Aprendizajes silenciosos de los jóvenes trabajadores en la ciudad de León*. [Tesis de maestría]. Universidad Iberoamericana de León/Cinvestav, México.
- Merton, R. K. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.

- Mota Quintero, M. A. (2015). *Las universidades tecnológicas de desarrollo: un caso de formación laboral por competencias*. [Tesis doctoral]. Cinvestav-IPN, México.
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis "adecuacionistas" de relación entre formación y empleo*. México: ANUIES.
- Schwartzman, S., Cervini, R., Tenti, E., Llach, J.J., Rivero, J., Tedesco, J. C. y De Ibarrola, M. (2005). Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. *SITEAL. Serie debates*, 1.
- Standing, G. (2013). *El precariado*. Barcelona: Pasado y presente.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: SensePublishers.
- Tokman, V. (2003). De la informalidad a la modernidad. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 155, 9-32.
- Torres, C. A. (1989). The Capitalist State and Public Policy Formation: A Framework for a Political Sociology of Educational Policy-Making. *The British Journal of Sociology of Education*, 10 (1), 81-102.
- Torres, C. A. (1995). Teorías de la expansión educativa y la masificación escolar: para pensar la universidad pública en América Latina. *Perfiles Educativos*, 69, 7-20.
- Valdivieso Martínez, Azul (s.f.) *Trayectorias laborales de los egresados de las carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. [Tesis doctoral en proceso]. Cinvestav-IPN, México.

Recibido: 07-06-2016

Revisado: 17-08-2016

Aceptado: 25-08-2016



# TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TÉCNICA EN CHILE: ¿TIENE SENTIDO UN SISTEMA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?\*

*Educational-working paths among young students of technical education in Chile: Is it relevant to count on a training system for work at the secondary education level?*

LEANDRO SEPÚLVEDA V.\*\*

**Resumen:** El artículo analiza la trayectoria educativo-laboral de una cohorte de estudiantes egresados de la enseñanza media técnico-profesional en Chile. Los antecedentes permiten indicar que este sistema formativo ha dejado de ser una instancia de salida temprana al mundo del trabajo para un segmento relevante de jóvenes, quienes continúan estudios superiores en los años sucesivos a su egreso de la secundaria. Pese a esto, también se observa que un porcentaje cercano al 40% de los egresados no continúa estudios con posterioridad, y predominan experiencias laborales que tienden a estar mayormente disociadas del área formativa de los estudios cursados. La mayoría de estos jóvenes accede a empleos temporales, fundamentalmente en el sector servicios y en tareas que, en sentido estricto, no requerirían una preparación formal como la que se intenta desde el modelo curricular de la formación técnica. Esta dualidad señala la necesidad de una discusión profunda sobre el carácter de esta modalidad educativa, el lugar que tiene la formación de competencias para la empleabilidad en su interior y las reformas que eventualmente requerirá el sistema educativo en función de las experiencias de sus propios estudiantes.

**Palabras clave:** sistema educativo, aspiraciones, estudiantes secundarios, transición educación-trabajo

**Abstract:** *This article analyses educational-working paths of a cohort of students graduated from vocational high school in Chile. The background allows indicating that this training modality is no longer an instance of early exit to the world of work for an important segment of youngsters, who pursue higher education after high school graduation. However, it is also observed that approximately 40% of high school graduates do not pursue further studies, engaging in working activities that are not linked to the training received. Most of these students access to temporary jobs, mainly in the service sector and perform tasks that strictly would not require the formal training intended by the curriculum of technical education. This duality points out the need of a deep discussion about a number of issues regarding this educational modality: its characteristics, the place of employability skills training and the reforms eventually needed by the educational system based on the experiences of students themselves.*

**Keywords:** *education system, aspirations, high school students, education-work transitions.*

La formación para el trabajo y la educación técnica profesional han despertado un renovado interés en el debate educativo en los últimos años, y se ha observado un incremento de propuestas que enfatizan su importancia, tanto para el desarrollo productivo de los países como también para el fortalecimiento de procesos de inclusión social de los sectores más vulnerables de la población. En este marco, por ejemplo, UNESCO ha propuesto apoyar los esfuerzos que se realizan en los distintos países miembros de la organización.

La estrategia aspira a apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para aumentar la pertinencia de sus sistemas de EFTP [enseñanza y formación técnica profesional] y dotar a todos los jóvenes y adultos con las competencias necesarias para el empleo, el trabajo decente, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de toda la vida<sup>1</sup> (UNESCO, 2016).

Aunque esta perspectiva discursiva ha sido relevada en otros momentos del debate sobre la estrategia de desarrollo que requeriría América Latina (por ejemplo, CEPAL, 1997), lo novedoso de la discusión actual es que, a diferencia de décadas pasadas, para el fortalecimiento de la educación técnica<sup>2</sup> la escuela y el sistema escolar alcanzan una relevancia primordial. El significativo incremento de la matrícula de educación de nivel secundario y la ampliación de la oferta en el nivel de la educación superior (incluyendo el de carácter técnico), verificado en las últimas décadas en varios países de la región, constituyen, sin duda alguna, una base de sustento para el énfasis actual<sup>3</sup>. De igual manera, en el debate educativo, el impulso de nuevas propuestas curriculares orientadas a la implementación de modelos de profesionalización y el desarrollo de competencias de empleabilidad han incidido en la incorporación de un nuevo énfasis para la educación técnica, y ampliaron horizontes que, hasta hace poco, estaban mayormente remitidos al ámbito de la educación no formal (Maclean y Pavlova, 2013).

Como bien lo documentan Vera y Castioni (2010), en América Latina es posible observar dos grandes momentos de impulso de la formación para el trabajo.

\* Este artículo se ha desarrollado en el marco del estudio “Modelos de trayectorias y desenlace educativo-laboral de jóvenes: un estudio longitudinal en la Región Metropolitana” - Proyecto FONDECYT 1140596.

\*\* Antropólogo social, doctor en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas. Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

1 Esta iniciativa se inserta en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y enfatiza en: (a) fomentar el empleo y el espíritu empresarial de los jóvenes; (b) promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres; (c) facilitar la transición hacia economías ecológicas y sociedades sostenibles.

2 Aunque existen diversas formas de denominar a la modalidad, en función de la amplitud de campos formativos a los que se alude, se privilegia aquí la denominación genérica de *educación técnica*. El foco de interés de este trabajo está acotado al nivel de la enseñanza secundaria y terciaria, y los vínculos existentes entre estos sistemas en la actualidad.

3 Con todo, es importante recalcar diferencias importantes de cobertura de matrícula y expansión del sistema de educación superior al comparar diversos países de la región. A esta heterogeneidad se agrega un cierto estancamiento del crecimiento de la cobertura en enseñanza secundaria, verificado en la última década en comparación con lo que ocurrió en el decenio anterior. Véase UNESCO, 2012.

El primero, asociado a las políticas desarrollistas y de industrialización que tuvieron lugar entre mediados del siglo xx y comienzos de la década del 70, y que depositaban en los Institutos Nacionales de Formación Profesional el desafío de preparar a la mano de obra calificada que demandaba la actividad productiva. El segundo, en cambio, corresponde a los desafíos de inserción de las economías en el mercado internacional y la apertura a la competitividad comercial en el marco de grandes transformaciones tecnológicas y reestructuración de los mercados laborales. Es en este período donde se verifica, de manera mucho más evidente, la incorporación de la formación para el trabajo en la educación formal y el desarrollo de la educación técnica vocacional como un componente al interior del sistema educativo de los distintos países:

En el período se verificó un progresivo acercamiento de metodologías y estrategias entre ambos sistemas, especialmente en el caso de la educación media técnica. Se desdibujaron las fronteras entre la educación general, la formación profesional y el desarrollo tecnológico, y se impuso una necesaria interrelación, acorde al nuevo concepto de aprendizaje y formación a lo largo de la vida (Vera y Castioni, 2010, p. 8).

Por cierto, la realidad educativa actual sigue estando signada por este condicionamiento socioeconómico y por los preceptos que orientan las políticas educativas.

En la región, la educación técnica de nivel secundario presenta diferencias significativas tanto en relación a su cobertura como en sus modalidades. Existen varios países donde la interrelación entre el sistema formal de enseñanza y la institucionalidad de formación para el trabajo se encuentran mutuamente imbricados (Di Gropello, 2006). Lo anterior, incluso, puede llevar a cuestionar el levantamiento de juicios generales sobre este sistema formativo sin una referencia a los contextos institucionales específicos de cada país. Sin embargo, la gran heterogeneidad de los sistemas nacionales y la débil información disponible sobre muchos de estos dificulta los esfuerzos comparativos en perspectivas de una mirada de más largo alcance (Mejer, 2013). Con todo, la extensión en las últimas décadas de modelos en el nivel de educación secundaria, que validan la existencia de objetivos de desarrollo de competencias para el trabajo, y la posibilidad de continuar estudios post-egreso constituyen una tendencia relevante y motivan una serie de interrogantes investigativas hasta ahora poco exploradas.

En efecto, estas son algunas preguntas que pueden hacerse en relación a la actual provisión de la enseñanza técnica de nivel secundario: ¿Es pertinente, de acuerdo al actual escenario de expansión educativa, perseverar en la separación de un currículum académico tradicional respecto de uno propiamente vocacional en el nivel de enseñanza secundaria? ¿Cuánto incide la *deselitización* del sistema de educación superior en las trayectorias formativas de los jóvenes que participan de la educación vocacional? Al situar el foco en la educación secundaria, y el sistema educativo formal en general, el renovado énfasis en la discusión internacional

sobre la importancia de la educación técnica, ¿representa un aporte a la equidad y mejores niveles de inclusión de los jóvenes más pobres o, por el contrario, refuerza un modelo de diferenciación que, en la práctica, puede perpetuar lógicas de segmentación social?<sup>4</sup>

Por lo general, el tratamiento de este y otros temas ha estado mayormente centrado en el análisis de los marcos institucionales del sistema educativo y laboral; el debate curricular y su adecuación a las exigencias externas o las características de la provisión educativa de los centros escolares, y se han minimizado los procesos efectivos de trayectorias que experimentan los estudiantes y egresados del sistema, así como, de un modo más concreto, las significaciones y el comportamiento particular de los sujetos a partir de sus propias experiencias, que se verifican a lo largo del curso de sus vidas (Heinz, 2009).

En este artículo se sostendrá que el análisis de la experiencia y trayectoria educativo-laboral de los estudiantes que cursan esta modalidad formativa constituye un tema de relevancia para la discusión de políticas educativas de mediano y largo plazo, toda vez que estas experiencias informan sobre aspectos medulares de la definición de políticas y los supuestos sobre los cuales estas son construidas. Considerar lo que ocurre con los sujetos y sus experiencias, durante y después de su paso por una experiencia formativa, es una tendencia investigativa en el campo de la educación que puede ser muy fructífera para el análisis de la educación técnica en la región. De esta tendencia, hasta ahora, existen solo aproximaciones fragmentadas en los países de Latinoamérica<sup>5</sup>.

Este artículo pretende ser un insumo para la discusión, al presentar algunos antecedentes de un estudio realizado en el contexto de la realidad chilena. La educación técnica de nivel secundario en Chile representa una modalidad formativa que, en las últimas tres décadas, ha tenido un rol relevante en canalizar la demanda por educación de los sectores más pobres de la sociedad. En los años recientes, las nuevas generaciones de egresados de este sistema experimentan procesos complejos de transición. Se enfrentan al dilema de la inserción temprana en el mundo del trabajo y/o la continuidad de estudios, debido a la amplia oferta del mercado educativo de nivel superior en el país y las propias condiciones que ofrece el mercado de trabajo. A partir de la revisión de la trayectoria de una cohorte de egresados de este sistema formativo, se da cuenta de las condiciones educativo-laborales que prevalecen en este tiempo y, en función de los antecedentes disponibles, se discute acerca de la pertinencia de un sistema formativo de educación técnica a nivel de la enseñanza secundaria.

4 Por cierto, este no es un debate reciente. Hace casi un siglo John Dewey criticaba de manera consistente la existencia de dos modelos formativos y su efecto negativo en la reproducción de las desigualdades en la sociedad norteamericana (Stern, 2009). En la actualidad, la discusión también se verifica en los países pobres del sur, donde existen cuestionamientos respecto al lugar de la formación vocacional y el rol de los actores públicos y privados a cargo de su implementación (Wallenborn y Heineman, 2009).

5 Pueden destacarse los trabajos de Jacinto (2010), Miranda y Otero (2005), Fridman y Otero (2015) en Argentina, y Dávila, Ghiardo y Medrano (2005) en Chile.

## EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE NIVEL SECUNDARIO EN CHILE: ANTECEDENTES GENERALES

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) representa una modalidad formativa de amplia cobertura en la enseñanza secundaria en Chile. El total de estudiantes bajo este sistema supera los 180.000 jóvenes, lo que representa el 40% del total de la matrícula de los niveles de 3º y 4º año de enseñanza media<sup>6</sup>. La gran mayoría de la población escolar corresponde a estudiantes que provienen de familias de los sectores de menores ingresos de la sociedad: el 65% de los jóvenes de los dos deciles más pobres que estudia enseñanza media lo hace en este sistema. Aunque no existe información consistente acerca de las variables más relevantes que inciden en la actual opción de estudios al interior de la EMTP, investigaciones recientes coinciden en destacar que el nivel socio-económico opera como el factor más determinante, por encima del desempeño escolar alcanzado en la educación básica, y plantean la interrogante acerca del carácter reproductor de desigualdad que puede implicar la existencia de este sistema formativo (Larrañaga, Cabezas y Dusallant, 2013; Farías y Carrasco, 2012).

La actual oferta de la EMTP en Chile surgió de una reforma educacional, implementada durante la década de los noventa, que tenía como objetivo central mejorar la calidad y la equidad de la educación, al favorecer el desarrollo de contextos de aprendizaje funcionales a las demandas sociales y generar oportunidades de aprendizaje que permitiesen alcanzar mayores niveles de inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema escolar. A comienzos de esta década, tanto en el país como en el resto de la región, se resaltaban las dificultades para dar respuesta a los nuevos desafíos de desarrollo económico en el marco de las transformaciones productivas mundiales. Se diagnosticaba un marcado desajuste entre el sistema educacional tradicional y los nuevos requerimientos económicos y sociales, derivados de “un paradigma productivo que cambia vertiginosamente y que basa cada vez más su desarrollo en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 119).

Desde entonces, la orientación de políticas curriculares y el apoyo al desarrollo de las propuestas formativas en los centros educacionales han estado guiados por el interés de desarrollar competencias para el trabajo en los jóvenes estudiantes. Se busca que esta formación entregue herramientas adecuadas para la incorporación al mundo laboral y, muy particularmente, para el enfrentamiento de los cambios tecnológicos que caracterizan el tiempo actual.

Curricularmente, la EMTP se organiza en 15 sectores económicos y 35 vías de especialización. El modelo formativo asume el enfoque de competencias

---

6 En el nivel de enseñanza secundaria, el sistema chileno reconoce dos modalidades formativas diferenciadas en los dos últimos años de educación obligatoria (11º y 12º grado): la *educación científica humanista*, que prioriza un modelo formativo conducente a estudios superiores, y la *educación técnico-profesional*, que corresponde al foco de interés de este artículo.

laborales, y la forma de organización de la enseñanza es a través de la distribución modular de los programas de estudio. En las vigentes Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media se ha definido un contexto laboral y un conjunto de objetivos de aprendizaje para cada especialidad, que deben ser logrados al final de los dos años de formación diferenciada. Estos objetivos configuran el perfil de egreso de los estudiantes, al explicitar lo mínimo y fundamental que debe aprenderse en la especialidad. Esto incluye las competencias técnicas propias de la especialidad, o de la respectiva mención, así como también los objetivos de aprendizaje genéricos que son comunes a todas las especialidades y que remiten a competencias transversales independientes del sector económico de cada una de estas (Miranda, 2005; Sevilla, 2012). La definición curricular vigente se fundamenta en la existencia de alternativas educativo-laborales amplias para los egresados del sistema y en una perspectiva de trayectoria que inhibe su consideración como fase terminal del proceso formativo de los estudiantes.

El espacio de Formación Diferenciada, correspondiente a los niveles 3° y 4° de educación media, ofrece a los estudiantes oportunidades de realizar aprendizajes en una especialidad técnica que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, y que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos. Con igual importancia, el espacio de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional considera también la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados. En el diseño de los perfiles de egreso se ha considerado resguardar una perspectiva de itinerarios de formación técnica en un sistema de formación permanente. Así, la mayoría de las especialidades propuestas tiene continuidad en la oferta de formación de técnicos de nivel superior de los Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y universidades del país (Ministerio de Educación, 2013, p. 11).

Más allá de estas definiciones curriculares, algunos estudios dan cuenta de varias falencias en este sistema formativo. Así, por ejemplo, Espinoza, Catillo y Traslaviña (2011) advierten sobre las dificultades de implementación de los módulos de formación de la EMTP debido a lo ambicioso de los contenidos curriculares de las especialidades vigentes, las limitaciones de tiempo para el cumplimiento de los objetivos curriculares y la carencia de recursos al interior de los establecimientos educacionales para un adecuado cumplimiento del trabajo formativo. Desde una mirada evaluativa global, el Reporte de la Comisión Externa de Formación Técnica para el Ministerio de Educación (2009) señala las grandes debilidades institucionales para alcanzar una formación de calidad, debido a la escasez de recursos materiales e insumos para el trabajo práctico en los establecimientos, las debilidades de formación de la gran mayoría de los docentes que trabajan en los establecimientos educacionales, así como la desvinculación que existe entre este modelo formativo, la oferta de educación técnica de nivel superior y el mundo productivo. Este diagnóstico de la EMTP continúa vigente hasta ahora (véase, por

ejemplo, Educación 2020, 2016) pese a que no existen estudios con evidencia empírica relevante que se hayan desarrollado en el tiempo reciente.

Sepúlveda, Ugalde y Campos (2011), al estudiar la opinión de los actores educativos del sistema, destacan la ambigüedad estratégica de la EMTP impulsada por los agentes educativos, que, más allá de las definiciones de política, se caracteriza por el predominio de un modelo dirigido al ingreso laboral temprano de sus egresados y una débil vinculación entre la formación general y aquella propiamente de las especialidades técnicas. También es posible verificar este discurso en agentes productivos e, incluso, en responsables de políticas públicas. Esta indefinición de la estrategia formativa se debe, en gran parte, a la ausencia de soportes institucionales más consistentes, que otorguen proyección y perspectiva a esta modalidad de enseñanza. La expresión más evidente de lo anterior es la escasa o nula vinculación de la EMTP y sus instituciones con la oferta formativa post-secundaria que existe en el país. De este modo, aunque predomina un discurso transversal acerca de un objetivo múltiple y no terminal de esta modalidad formativa, internamente esta perspectiva no siempre tiene un correlato en las prácticas concretas, ya que existen lógicas de formación tradicional entre agentes educativos y orientadores vocacionales que pueden provocar un efecto negativo en las aspiraciones y proyectos de futuro de sus estudiantes.

Pese a lo anterior, en los últimos años se observa un incremento de la participación de los egresados de la EMTP en la educación superior (y muy particularmente en la educación técnica terciaria), con la consecuente postergación de la incorporación al mundo laboral de un segmento relevante de jóvenes: en la actualidad cerca del 40% de los egresados de este sistema formativo continúa estudios post-secundarios al finalizar su enseñanza media (SIES-MINEDUC, 2014).

Los antecedentes que entregan estos estudios sobre la EMTP han planteado la necesidad de una discusión profunda sobre el carácter de esta modalidad formativa y las reformas que eventualmente requerirá (Sevilla, Farías y Sepúlveda, 2013). De igual manera, los importantes cambios en la situación post-egreso de los estudiantes de este sistema interrogan acerca de la pertinencia de sostener una modalidad de formación vocacional a nivel medio (por lo menos de la magnitud observada en la actualidad en el país), teniendo en consideración el crecimiento sostenido de la matrícula de esta modalidad formativa en el nivel de la educación post-secundaria. Analizar la experiencia de egreso y la trayectoria educativo-laboral de los jóvenes que cursan en este sistema resulta, de este modo, un insumo necesario para la evaluación del modelo formativo y sus eventuales ajustes hacia el futuro.

## PERSPECTIVA ANALÍTICA

La apertura al análisis de las estrategias activas de desarrollo personal, construcción de proyectos de vida y transiciones educativo-laborales representa una perspectiva emergente en la investigación, que ha alimentado diversos estudios

sobre la incorporación masiva de jóvenes a la educación superior, la postergación del ingreso a una vida laboral plena, la ampliación temporal de la experiencia de combinación de estudio y trabajo, así como también la tendencia de inserción precaria al mercado laboral bajo las nuevas condiciones del orden económico internacional (Heinz y Krüger, 2001; Furlong, 2009).

El análisis de dichos fenómenos ha planteado la necesidad de estudiar los procesos de curso de vida (transición educativo-laboral o transición de la vida dependiente a la plena autonomía), considerando tanto los condicionamientos de la estructura social y el marco institucional en que estos se verifican, como la experiencia concreta que viven los sujetos (Evans, 2002; Machado Pais, 2000). Esta línea de investigación destaca la importancia de favorecer un enfoque que se centre en la relación sujeto-estructura, con un claro énfasis en una perspectiva que recupera a los individuos y su experiencia como núcleo relevante de la reflexión analítica (Woodman y Wyn, 2011).

Los estudios en el área (por ejemplo, Staff y Mortimer, 2003; Furlong, 2011) destacan la importancia de esta perspectiva en función de las grandes transformaciones ocurridas en las últimas décadas, que evidencian el debilitamiento de modelos de transición uniformes asociados a la condición de clase social o categoría de edad. Estas investigaciones recalcan que los actuales procesos de transición que experimentan las nuevas generaciones adquieren una dimensión mayormente individualizada, centrada en las expectativas, estrategias y capital específico que acumula el sujeto, por sobre las orientaciones colectivas de tipo transversal. En este marco, se verifica una pérdida de sentido de la transición como una secuencia normativa y lineal. El modelo tradicional de *dependencia – preparación para la vida adulta – adultez*, que correspondía secuencialmente al paso de la vida escolar o estudiantil al ingreso al mundo del trabajo, se ha complejizado en una serie de otras variantes de transición, que incorporan un mayor nivel de complejidad e indefinición acerca de sus límites temporales y espaciales.

De igual modo, las actuales modalidades de transición que caracterizan al período juvenil se alargan temporalmente y posponen, para una gran masa de individuos, la asunción de roles tradicionales. El incremento de los años de escolaridad promedio, por una parte, y la postergación de las decisiones de formar familia o realizar compromisos que obliguen a la autonomía económica, por otra, son dos de los rasgos más sobresalientes asociados a este hecho (Leccardi y Ruspini, 2006). Con todo, algunos autores advierten que, pese a la heterogeneidad y diversidad de experiencias que es posible identificar en la investigación empírica, los factores estructurales siguen jugando un rol determinante en las posibilidades y alternativas de elección de los sujetos, por lo que la individualización del tiempo actual no debe confundirse con una simple *biografía de elección*, que ocultaría o ayudaría a enmascarar las estructuras de desventaja que operan en la realidad social (Biggart, Furlong y Cartmel, 2008; Cieslik y Simson, 2013).

La importancia de este enfoque radica en que las políticas en general, y las de educación y trabajo en particular, deben ser analizadas y evaluadas en función de la experiencia que viven los sujetos hacia los cuales están dirigidas. Sarojini (2014), recogiendo el aporte de Stephen Ball en el campo educativo, señala que, a diferencia de una perspectiva lineal, resulta más adecuado considerar a la política como un sistema cíclico, que es creado y recreado a lo largo del tiempo por los distintos actores que participan o inciden en este. En otras palabras, la política no se agotaría en su momento *legislativo*, ya que contiene una carga importante de intertextualidad donde las aspiraciones y conductas subsecuentes de los individuos adquieren una gran relevancia<sup>7</sup>.

Bajo esta perspectiva, Wyn y Dwyer (2000) señalaron, tempranamente, que existen dos temas principales asociados a este proceso, que tiene una directa vinculación con el debate acerca del sistema educativo: (a) el reconocimiento de que existe una dificultad para adecuar una propuesta de política educativa a los cambios fundamentales experimentados en el sistema productivo y la organización de la sociedad. Desde este punto de vista, el sistema escolar, en términos generales, parece seguir siendo construido sobre la base de un modelo de *transición predefinida*, respondiendo escasamente a los nuevos desafíos de integración social del modelo productivo predominante; (b) junto a esto, se destaca el giro de expectativas, significaciones y propuestas de futuro que expresan las nuevas generaciones, en contradicción con las perspectivas de desarrollo profesional que predominan en el modelo escolar tradicional. Particularmente los jóvenes de sectores socialmente en desventaja reconocen el conjunto de obstáculos y limitaciones que ofrecen las tradicionales perspectivas profesionales, lo que los obliga a replantearse prioridades y expectativas, tanto en el ámbito de un proyecto profesional-laboral como en todas las dimensiones de la organización de la vida cotidiana.

Para estos autores, el reconocimiento de las profundas transformaciones de la llamada era post-industrial pone en cuestión la viabilidad y asunción pasiva de un modelo predefinido de *tránsito a la edad adulta normal* de los jóvenes.

No podemos dar por sentado el programa predefinido (que aún influye en la actual generación de responsables de las políticas de educación y de investigadores de la juventud). Tenemos que someterlo a prueba, contrastándolo con los programas de los propios jóvenes como respuesta a las diferentes condiciones vitales de la era post-industrial (Wyn y Dwyer, 2000, p. 25).

Sobre la base de estos antecedentes, en este estudio se privilegia el análisis de trayectorias para revisar la experiencia de los jóvenes egresados de la educación

---

7 En una línea similar, Willis (2003) señala la importancia de reconocer las respuestas sociales (*bottom-up responses*) a las prácticas institucionales (*top-down practices*), que buscan organizar el orden a partir de la definición de políticas. Los nuevos escenarios de modernización, para este autor, corresponden a un campo específico de interacción de ambos procesos y una lectura compleja de la realidad social obliga a una mirada que incluya tales interacciones.

técnica. Como ya se ha indicado, menos que una sucesión de etapas claramente definidas o el desarrollo de un programa preestablecido, en la actualidad la experiencia juvenil y la transición educativo-laboral que estos experimentan están asociadas a nuevos contextos, marcados por el debilitamiento de soportes institucionales como los que conocieron otras generaciones. En este marco, a diferencia de un modelo conceptual clásico, que definía la juventud asociada a un camino relativamente delimitado y fuertemente marcado por una secuencialidad que distinguía la etapa de formación respecto a la vida laboral (y donde quienes *transitaban* por la formación para el trabajo lo experimentaban con mayor rigor), la actual mirada sobre la realidad juvenil releva la creciente flexibilidad de los límites de este período de vida, la imbricación de los campos de desenvolvimiento de los sujetos y, como consecuencia, la diversidad y complejidad de las trayectorias que experimentan.

## ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

El material empírico sobre el que se organiza este artículo proviene del levantamiento de una investigación en marcha: “Expectativas, proyectos educativo-laborales y trayectorias post-egreso de jóvenes estudiantes secundarios: Un estudio en la Región Metropolitana”, que se realiza con el apoyo de FONDECYT<sup>8</sup>. Este estudio, de carácter longitudinal<sup>9</sup>, tiene como objetivo analizar los modelos de trayectoria educativo-laboral que se desprenden de la experiencia de una muestra de jóvenes estudiantes durante el período posterior a su egreso de la enseñanza secundaria.

El estudio consiste en la aplicación de olas sucesivas de encuestas y entrevistas cualitativas a jóvenes que cursaban su último año escolar durante el año 2011 en distintos establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Con posterioridad han existido cuatro etapas sucesivas de levantamiento de información, entre los años 2012 y 2015, para recoger antecedentes sobre la situación post-egreso de la muestra. La última ola investigativa corresponde al año 2016.

En la primera fase del estudio se implementó una encuesta dirigida a una muestra de estudiantes del último año de enseñanza secundaria pertenecientes a diversos tipos de establecimientos educacionales. En la construcción de esta muestra se consideró la dependencia administrativa de los centros seleccionados y la modalidad de estudios de los jóvenes —modalidad científico humanista (EMCH, de orientación académica) y técnico profesional (EMTP)—.

8 Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

9 Una de las ventajas de los estudios longitudinales es que, a diferencia de estudios retrospectivos, con esta modalidad metodológica es posible analizar el contraste entre las aspiraciones iniciales y los eventuales ajustes posteriores que realizan los individuos, en función de su propia experiencia.

El trabajo de campo para esta primera parte contempló la aplicación de un instrumento estructurado a 1888 estudiantes de 4º año medio en 69 establecimientos educativos<sup>10</sup>.

En este artículo se recogen antecedentes de esta primera fase de indagación, que sintetizan información comparada acerca de las expectativas y proyectos de futuro de los jóvenes de ambas modalidades formativas. En las encuestas individuales posteriores se recoge la experiencia de los jóvenes una vez egresados de la enseñanza secundaria, y se levanta información acerca del tipo de trayectoria que estos realizan durante los años siguientes y el grado de cumplimiento de las expectativas originalmente trazadas. Los antecedentes recogidos en la indagación fueron complementados con material empírico de tipo cualitativo, obtenido a través de entrevistas individuales y grupos de discusión con jóvenes incluidos en la muestra<sup>11</sup>.

Los datos recogidos mediante encuestas que se presentan en este artículo han sido sometidos a un análisis estadístico simple, con fines propiamente descriptivos, y aplicado sobre los indicadores relevados en la indagación. Este proceso fue realizado para describir el comportamiento de tales indicadores en la muestra del estudio, identificar la concentración y desconcentración de datos, e identificar la cantidad de casos agrupados para cada categoría de respuesta<sup>12</sup>.

---

10 Los criterios de selección de la muestra consideraron como unidad primaria de muestreo los establecimientos educativos. Estos fueron seleccionados de manera aleatoria según su dependencia administrativa (pública, privada con financiamiento estatal o privada) y modalidad de estudio. Adicionalmente, en cada una de las unidades se seleccionó a uno o dos grupos curso del nivel de 4º medio (último año de secundaria en el sistema chileno) para la aplicación del instrumento. El cuestionario, que incluyó preguntas destinadas a la caracterización general de los estudiantes, su experiencia educativa, intereses personales y consumo cultural, aspiraciones y proyectos de futuro, entre otras dimensiones, fue de carácter auto-aplicado y con la presencia de un encuestador en la sala de clases, quien supervisó el desarrollo del proceso. Las olas siguientes consistieron en encuestas domiciliarias (o lugares de estudio); en los casos en que no fue posible esta modalidad, se aplicó una encuesta telefónica a los jóvenes individualizados.

11 La cuarta etapa de medición en este estudio alcanzó una cobertura de 42,4% de la muestra inicial, tasa de respuestas que se sitúa en un margen razonable para estudios de estas características. Es lo que se observa (aunque con un tratamiento metodológico y condiciones de realización diferente), por ejemplo, en los estudios “Socioeconomic disadvantage and access to higher education”, realizado en cuatro distritos de Glasgow entre 1999 y 2004; “Paths on life’s way”, realizado a lo largo de la década del 90 en British Columbia, Canadá; o el proyecto “Life Patterns”, realizado en Victoria, Australia, en igual período de tiempo. Véase Furlong y Cartmel (2005); Andres y Wyn (2010).

12 El análisis de la información cualitativa, por su parte, estuvo orientado a caracterizar el discurso predominante en los actores en sus respectivos contextos, para luego elaborar una interpretación global de la información. El análisis del material se organizó a partir de los principios básicos de la teoría fundamentada e incluyó procedimientos de codificación temática con el objetivo de observar una eventual distribución social de las perspectivas sobre los temas de interés investigativo. En el artículo se incluyen algunas citas rescatadas del material cualitativo levantado a lo largo del estudio.

## TRAYECTORIAS EDUCATIVO-LABORALES DE JÓVENES EGRESADOS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL

La presentación de los resultados del estudio permite revisar ciertos ámbitos relevantes de la experiencia educativo-laboral, enfatizando un ejercicio analítico de la experiencia de los jóvenes que realizaron estudios técnicos en el nivel de su enseñanza secundaria. Aunque algunos de los antecedentes se presentan en comparación con la situación de sus pares de formación académica o de educación científico humanista, el foco está centrado en caracterizar los antecedentes que remiten al subgrupo de egresados de la educación técnica y su particular experiencia en el contexto educativo-laboral de la sociedad chilena en la actualidad.

La presentación se organiza en tres secciones: (a) las perspectivas de futuro predominantes entre los jóvenes antes de su egreso de la enseñanza secundaria; (b) la incidencia de trayectorias educativas post-secundarias en esta cohorte y (c) la experiencia laboral de estos jóvenes, y muy particularmente de quienes ingresan tempranamente al mundo del trabajo.

### PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LOS JÓVENES AL EGRESO DE LA ENSEÑANZA MEDIA: ALTAS ASPIRACIONES DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS POST-SECUNDARIOS

En la primera parte de esta investigación se indagó acerca de los planes y proyectos de largo plazo que tenían los jóvenes mientras aún cursaban el último año de su enseñanza secundaria. Para el grueso de la muestra, predominaba ampliamente el interés por cursar estudios de educación superior como paso previo al inicio de la vida laboral. Un poco más del 60% de los encuestados indicaba su motivación por realizar estudios post-secundarios y solo un 7% señalaba que al terminar la enseñanza escolar deseaba ingresar al mundo del trabajo.

Esta tendencia, en lo grueso, era compartida por los estudiantes de las dos modalidades formativas existentes en el sistema chileno. Como puede verse en la tabla n.º 1, solo un 11% de los estudiantes de formación técnica profesional señalaba su disposición a ingresar al mundo del trabajo inmediatamente después de su egreso de la secundaria. A diferencia de esto, al igual que sus pares del sistema de educación académica, la mayoría de los estudiantes de esta modalidad manifestaba su interés por continuar estudios terciarios (60% de la muestra), aunque con una mayor prevalencia de carreras técnicas de nivel superior. Un segmento menor se inclinaba por caracterizar su realidad como indefinida, mientras que un 15% optaba por una estrategia destinada a la realización de su práctica profesional<sup>13</sup>

13 La práctica profesional corresponde a una actividad curricular en la modalidad técnica profesional. Corresponde a un plan de desempeño individual de los estudiantes en una empresa del rubro de la especialidad cursada. Esta actividad es gestionada y supervisada por los docentes del centro educativo y tiene una duración que varía entre las 450 y 720 horas cronológicas. Por lo general se realiza al egreso de la enseñanza secundaria y permite la obtención del título de técnico de nivel medio a quienes cumplan satisfactoriamente con este proceso.

**Tabla 1. ASPIRACIONES DE FUTURO EDUCATIVO-LABORAL EN ESTUDIANTES DE MODALIDAD EMCH Y EMTP\***

	MODALIDAD CH	MODALIDAD TP	TOTAL
Trabajaré y no estudiaré	2,7%	11%	7,4%
Terminaré una carrera en una Universidad	<b>73,7%</b>	<b>31%</b>	<b>45,2%</b>
Terminaré estudios técnicos superiores	<b>12,2%</b>	<b>29,3%</b>	<b>21,5%</b>
Realizaré una carrera Militar o Policial	2,7%	5,7%	4,2%
No estudiaré ni trabajaré	0,4%	0,2%	0,5%
No lo tiene claro	5,6%	8,3%	6,9%
Otro (trayectoria combinada TP)	2,6%	14,6%	8,6%
Total	100%	100%	100%

\* En negrita corresponde a diferencias estadísticamente significativas a partir de aplicación de prueba t, a un nivel de confianza del 95%.

y una combinación posterior de estudio y trabajo al año siguiente de su egreso<sup>14</sup>.

Esta primera constatación no constituye una sorpresa para el análisis del sistema técnico profesional de los últimos años. Como lo demuestran algunos estudios recientes (Orellana, 2011), la masificación del sistema de educación superior y el debilitamiento de las credenciales educativas de la educación media han incidido de manera consistente en el incremento de las demandas y aspiraciones de todos los sectores sociales, y muy particularmente de aquellos para los que, hasta hace poco, la continuidad de estudios representaba una posibilidad extremadamente restrictiva. La noción de *una formación a lo largo de la vida* — tempranamente incorporada en el currículum de la formación técnica secundaria<sup>15</sup> e, inicialmente, muy resistida por los agentes educativos del sistema— parece ser, en la actualidad, una perspectiva ampliamente extendida entre los jóvenes estudiantes, que orientan sus proyectos educativo-laborales más allá de los límites de la formación de nivel secundario, y una perspectiva de transición temprana a la vida laboral.

Menos que una desvalorización de la formación recibida, para un segmento importante de los jóvenes la educación técnica parece representar una

14 La categoría "Otro" reúne las respuestas alternativas que definen los propios estudiantes. En este caso, la mayoría se manifiesta por una combinación de actividades de estudio y trabajo que no calzan, necesariamente, con las alternativas propuestas en el cuestionario, aunque, en un sentido estricto responden mayormente a opciones de estudio y postergación del ingreso al mundo del trabajo. Con todo, para fines del análisis, se optó mantenerla como una categoría aparte.

15 En 1998 se implementó en Chile una reforma curricular de la educación técnica de nivel secundario, que enfatizó en la necesidad de desarrollar una formación que permitiese a los egresados desenvolverse en un sector del mundo productivo, a diferencia de un modelo tradicional de formación destinado al desempeño en un puesto de trabajo. Lo anterior implicaba la apertura de alternativas educativas y la postergación de la toma de decisiones sobre orientación vocacional de los estudiantes, favorecía el acceso a los aprendizajes fundamentales y limitaba las salidas tempranas al mundo del trabajo (Miranda, 2005).

herramienta que les permite hacer frente a los desafíos económicos inmediatos y les da la posibilidad de financiar los estudios futuros. En este contexto, algunos proyectan la realización de estudios en el área de especialización cursada en la secundaria, mientras que otros simplemente la consideran desde una perspectiva instrumental, al poder optar por alternativas educativas distintas a la formación recibida en su educación técnica escolar. En uno y otro caso, la realización de los estudios técnicos secundarios no representa un punto de quiebre que anuncia el paso de una etapa de vida a otra (la transición educación-trabajo), sino más bien un *punteo* que permite la consolidación de un proyecto de vida personal en el mediano o largo plazo<sup>16</sup>. Esta perspectiva es ampliamente compartida por estudiantes de diversas especialidades del sistema y, en muchos casos, representa un modelo discursivo que supera las propias expectativas de los docentes a cargo de la preparación de los jóvenes.

#### INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES TÉCNICOS: PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA, AUNQUE TRAYECTORIAS MÁS COMPLEJAS

Un segundo punto relevante del estudio tiene que ver con el tránsito post-egreso de la enseñanza secundaria de los jóvenes de la muestra. Al indagar sobre la situación un año después de finalizados los estudios secundarios se ratifica el incremento de la participación de los jóvenes de la modalidad formativa técnico-profesional en la educación superior, aunque con características particulares al compararse con sus pares de la modalidad de estudios académicos.

Entre los encuestados que estudiaron la modalidad científico humanista, el 70% ingresó a una carrera de nivel superior, con un alto predominio al interior de carreras de carácter universitario. Solo un poco menos de un 10% señaló que su actividad principal fue trabajar, mientras que el 16% de este grupo no estudió ni trabajó durante el año posterior a la finalización de la educación secundaria, sino que prevaleció una actividad de preparación personal para rendir nuevamente el examen de ingreso universitario al año subsiguiente<sup>17</sup>.

16 Este argumento aparece de manera reiterada en las entrevistas a los estudiantes y egresados de este sistema. Así lo señalaba una estudiante en un grupo de discusión realizado en el marco de este estudio: “yo estudié esta especialidad principalmente porque es un tema seguro si uno quiere salir a lo laboral. Ahí yo tengo algo seguro y algo estable, y puedo salir con algo que no tiene el (estudiante) CH, que termina el liceo y queda sin nada. Yo pretendo hacer mi práctica y seguir trabajando, porque recursos no tengo para estudiar ahora... así que pretendo trabajar un año y después poder estudiar lo que me interesa, que es profesora” (Estudiante mujer, especialidad administración, entrevista estudio FONDECYT, 2011).

17 En Chile, para el ingreso a la gran mayoría de los centros de educación superior universitaria es necesario rendir un examen nacional (la prueba de selección universitaria). Se realiza anualmente y, bajo una ruta lógica, los estudiantes rinden esta prueba el último mes del año de egreso de la enseñanza secundaria (aunque, por cierto, existe la alternativa de rendirla en etapas sucesivas). Las carreras técnicas de nivel superior son impartidas, en su gran mayoría, por centros privados de educación (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) y, a diferencia de la mayoría del sistema universitario, no requieren la rendición de la prueba nacional de ingreso a la educación superior. Estas carreras pueden ser de 4 u 8 semestres y sus costos, en promedio, son más bajos que los que se ofrecen en el sistema universitario.

**Tabla 2. SITUACIÓN AL PRIMER AÑO DE EGRESO EN ESTUDIANTES EMCH Y EMTP\***

	MODALIDAD CH	MODALIDAD TP
Trabaja	<b>9,7%</b>	<b>41,8%</b>
Estudia en la Universidad	<b>57,3%</b>	<b>12,4%</b>
Estudia en un IP o CFT	13,1%	18,3%
Carrera militar o policial	1,1%	0,8%
Transición (prepara estudios)	15,9%	6,6%
Nada	0,9%	3,6%
Otro (transición educativo-laboral)	2,0 %	16,5%**
Total	100%	100%

\* En negrita corresponde a diferencias estadísticamente significativas a partir de aplicación de prueba t, a un nivel de confianza del 95%. \*\* La mayoría de estos casos corresponde a la realización de práctica profesional.

El interés de continuar estudios es la orientación predominante en este subgrupo, con una baja recurrencia de casos que hayan optado por el trabajo como principal actividad.

A diferencia de lo anterior, entre los jóvenes provenientes de la educación técnica profesional predominó la realización de una actividad laboral durante el primer año posterior a la finalización de la secundaria: un 42% del total de este grupo. Junto a esto, un poco más del 16% de los egresados se encontraba realizando su práctica profesional en alguna empresa o centro laboral. Pese a lo anterior, el 31% ingresó inmediatamente a la educación superior, y es un poco mayor la proporción de casos que lo hicieron en carreras técnicas de nivel superior respecto a quienes ingresaron a carreras universitarias. La información se sintetiza en la tabla n.º 2.

Al comparar esta situación con las aspiraciones enunciadas un año antes, entre los jóvenes que egresan de la EMTP existe un incremento de casos en que se integran a la vida laboral, y disminuyen en casi 14 puntos aquellos que deseaban cursar estudios superiores. Pese a ello, las diferencias entre la situación deseada y lo que ocurre en la transición inmediata no son muy distintas respecto a los egresados de la modalidad académica y, en conjunto, el desajuste de expectativas no parece ser particularmente llamativo. Esta diferencia, además, en el caso de los jóvenes técnicos, se acorta en los años siguientes.

En efecto, al segundo y tercer año de egreso de la enseñanza media, el porcentaje de jóvenes de educación técnico profesional que se encontraba estudiando una carrera de educación superior se había incrementado en 10 puntos, hasta alcanzar al 43,4% de la muestra de este sub-grupo (el 25% en centros de educación técnica de nivel terciario y el 18,4% restante en universidades). Este incremento denota el desarrollo de una trayectoria más larga en la experiencia de los jóvenes que han estudiado la modalidad técnica.

El ingreso diferido a la educación superior (un modelo de trayectoria más extendido) es una característica de los jóvenes egresados de esta modalidad formativa y responde, entre otros factores, a la necesidad de trabajar para apoyar a la familia y/o reunir recursos que puedan ser destinados al financiamiento de los futuros estudios. En contraste con lo anterior, el porcentaje de jóvenes dedicados a una actividad laboral permanece estable durante el período de los tres años siguientes al egreso de la enseñanza secundaria, y alcanza a una cifra cercana al 40% del total de la muestra de este sub-grupo. Como podrá verse, este segmento es el que presenta mayores dificultades de integración y reconocimiento de sus credenciales formativas en el mercado laboral.

Entre quienes estudiaron a lo largo de este período, la correspondencia entre el sector productivo de la especialidad estudiada en la enseñanza secundaria y la opción posterior en la educación superior se expresaba de manera heterogénea: existían mayores coincidencias en las carreras asociadas a las áreas de tecnología tales como metalmecánica, electricidad y electrónica (donde, además, predomina una mayor proporción de estudiantes hombres), mientras que la disociación entre formación inicial y elección de estudios superiores era más extendida en áreas de administración y comercio (que presenta una mayor proporción de estudiantes mujeres y que concentra cerca del 40% del total de la matrícula de la EMTD).

Más allá de estas consideraciones, lo que importa recalcar aquí es la evidencia de las transformaciones ocurridas en los últimos años y que inciden en la definición de una modalidad formativa como es la educación técnica. Los resultados de este estudio son coincidentes con algunas investigaciones realizadas a partir de las bases de datos del sistema de educación superior nacional, que señalan que cerca de un 40% de quienes terminan su enseñanza media se incorpora a algún programa de estudios post-secundario, con una distribución relativamente proporcional entre carreras universitarias y de nivel técnico superior. Los antecedentes también indican que en este segmento de jóvenes el acceso a estudios terciarios es diferido en el tiempo, aunque existe una mayor predominancia de casos de abandono de los estudios, sin contarse con antecedentes suficientes respecto a sus causas concretas (Bassi, 2007; Larrañaga et al, 2013).

En síntesis, la evidencia demuestra que la continuidad de estudios post-secundarios es una alternativa abierta para un porcentaje relevante de los egresados de la enseñanza técnica. Y aunque existe un segmento igualmente importante de jóvenes que no pueden o no desean continuar una formación de carácter terciario, de manera evidente la educación técnica de nivel medio ha dejado de ser una *estación terminal* o una vía segregada que conduce directamente a la vida del trabajo. Por cierto, esta situación ha sido posible gracias a la expansión de un mercado educativo orientado al desarrollo de carreras de nivel técnico y la ampliación de ofertas de financiamiento (becas y créditos) que entrega el Estado para que los jóvenes de

menos recursos puedan financiar sus estudios. Pero, ¿qué ocurre con aquellos jóvenes que siguen o deben seguir ese camino?

### TRAYECTORIAS LABORALES: EXPERIENCIAS DE PRECARIEDAD Y DIFICULTAD DE CONSOLIDACIÓN EN EL TRABAJO PARA QUIENES NO CONTINÚAN ESTUDIOS SUPERIORES

Como se ha indicado, en este estudio un porcentaje cercano al 40% de los egresados de la educación técnica no ingresa a la educación superior e inicia su vida laboral una vez finalizada su enseñanza secundaria (situación que se consolida luego de cuatro años de egreso).

La necesidad de trabajar inmediatamente después del egreso de la educación obligatoria es una realidad extendida entre los jóvenes de este sistema formativo y se expresa de manera marcada en las respuestas obtenidas en las distintas mediciones aplicadas a lo largo de la investigación. De hecho, al cuarto año de egreso el 82% de los jóvenes de la modalidad técnica han realizado alguna actividad laboral remunerada, porcentaje que contrasta con el 44% reportado en la muestra de jóvenes que egresaron del sistema científico humanista.

Entre quienes trabajan y no estudian durante el año siguiente a la finalización de la enseñanza media, un 49% señaló que lo hacía para aportar dinero para el hogar, mientras que un 40% señaló que lo hacía para reunir dinero que permitiese financiar sus futuros estudios. De este grupo, un 38% señaló que no pudo estudiar inmediatamente después del egreso de la enseñanza media por los problemas económicos de su familia.

Sin considerar a quienes se mantienen inactivos durante este período (que en la muestra del estudio representan un segmento extremadamente marginal<sup>18</sup>), dos años después del egreso de la enseñanza media el cuadro de experiencia laboral presenta una realidad heterogénea. Tal como se muestra en la tabla n.º 3, existe un segmento de jóvenes que cursaron sus estudios en la modalidad de educación técnica y que continúan una actividad laboral (fundamentalmente en un empleo de carácter dependiente) en el área de la especialidad estudiada: cerca de un tercio de los encuestados pertenecientes a este grupo señala esta situación. Sin embargo, el grueso de los jóvenes, durante el período indicado, se desempeña en actividades laborales de servicios que no requieren una formación especializada como la que se define en el currículum técnico profesional de nivel secundario en Chile.

El 45% de los egresados de la educación técnica que continúa una actividad laboral lo hace en actividades de servicios de atención a clientes, cajeros u otras actividades comerciales, tareas que en escasas ocasiones están asociadas a trabajos

18 De acuerdo al Instituto Nacional de la Juventud, la incidencia del grupo que no trabaja ni estudia en Chile corresponde al 11% de la población entre 15 y 29 años, con una predominancia del 87% de mujeres (INJUV, 2014). Un estudio de seguimiento, como el estudio de trayectorias que aquí se presenta, no es la mejor alternativa para dimensionar el problema debido, entre otras razones, a que un porcentaje importante de los jóvenes en esta situación son desertores tempranos de la enseñanza secundaria.

**Tabla 3. ACTIVIDAD LABORAL DESARROLLADA: JÓVENES DE LA MUESTRA QUE DECLARAN REALIZAR UN TRABAJO COMO ACTIVIDAD PRINCIPAL DURANTE EL SEGUNDO AÑO DE EGRESO, POR MODALIDAD DE ESTUDIOS**

POR FAVOR, SEÑALA EN QUÉ TRABAJAS/TE RECIBIENDO UNA REMUNERACIÓN	ESTUDIANTES TP	ESTUDIANTES NO TP
En una empresa en la especialidad que estudiaste (estudiantes de EMTF)	28,4%	-
De manera independiente en la especialidad que estudiaste (estudiantes de EMTF)	3,0%	-
De vendedor(a), cajero(a) u otra actividad en un local comercial	23,1%	34,1%
Como obrero en una empresa o construcción	5,9%	11,4%
Como empleado en una empresa (junior, atención de clientes, etc.)	21,9%	18,2%
En actividades agrícolas	0,6%	0,0%
En actividades de servicio como peluquería, cuidado de niños, mozo, etc.	1,2%	9,1%
Desarrollo de un negocio personal	1,8%	2,3%
Trabajo familiar (en microempresa, local comercial, etc.)	1,8%	2,3%
Otra actividad	12,4%	22,7%
Total	100,0%	100,0%

cualificados y que no requieren el manejo de competencias como las que se definen curricularmente para la formación de las distintas especialidades que se imparten en la educación técnica profesional. Por lo general, se trata de actividades de tiempo parcial y que no posibilitan el desarrollo de una carrera laboral en el lugar de trabajo al tratarse, en la gran mayoría de los casos, de empleos esporádicos.

Los antecedentes indican que el tipo de trabajo al que acceden los jóvenes egresados de la enseñanza media técnico profesional refleja las precarias oportunidades existentes en el ámbito laboral para quienes solo disponen de su licencia secundaria.

Aunque en general las respuestas a los cuestionarios reportan que se trata de trabajos formales y en jornadas de horario extendido, los requerimientos para el desempeño en los puestos de trabajo estarían particularmente disociados de una perspectiva de formación técnica exigente o la cualificación alcanzada con una certificación de técnico medio. A diferencia de lo anterior, estos jóvenes más bien prosiguen trayectorias laborales similares a las recorridas por los jóvenes sin calificación profesional, como ocurre con los egresados de la modalidad académica y que no continúan estudios posteriores o aquellos que no finalizan estudios secundarios.

Los testimonios recogidos en entrevistas a quienes se encuentran esta situación, aunque evidencian el desajuste de expectativas en función de la formación recibida, no necesariamente dan cuenta de un cuadro de abandono de proyectos de futuro o inexistencia de construcción de sentido de las actividades realizadas. Desde este punto de vista, la situación de trabajo, más allá de la desvinculación con un modelo formativo, también puede ser leída como un proceso de acumulación de experiencias con perspectiva de alcanzar metas más ambiciosas en etapas

posteriores (esta situación es destacada, para el caso argentino, en Jacinto, Wolf, Bessega y Longo, 2007).

Junto a lo anterior, no debe obviarse el hecho de que algunas especialidades formativas ligadas a la actividad industrial, fundamentalmente, también presentan características de mayor adecuación al mercado del trabajo y permiten que un número significativo de jóvenes puedan transitar por un camino de mayor articulación, al otorgarle un sentido efectivo a la formación recibida en el nivel de la enseñanza secundaria<sup>19</sup>. Sin embargo, se trata de un segmento reducido, al considerar el grueso de la matrícula de este sistema formativo, que concentra más del 70% de sus estudiantes en especialidades administrativas y de servicios.

De este modo, entre los jóvenes que no realizan estudios en los años sucesivos, y muy particularmente entre aquellos que pertenecen a los *sectores modernos* de la economía, la experiencia laboral tiende a estar mayormente disociada del área formativa de base, y predomina una secuencia de empleos en el sector servicios y en tareas que, en sentido estricto, no requerirían una preparación en una profundidad y amplitud como la que se intenta desde el modelo de la EMT<sup>20</sup>. Este último punto es el más relevante para un debate acerca de las políticas que buscan articular educación y trabajo, al establecer interrogantes consistentes acerca de uno de los fundamentos principales de este modelo formativo y relevar la importancia creciente que adquiere la certificación de estudios superiores en el mercado laboral<sup>21</sup>.

Finalmente, es importante indicar que la experiencia de trabajo es también una situación recurrente entre los egresados de la enseñanza técnica que continúan estudios<sup>22</sup>. En este caso, la experiencia laboral constituye un soporte a su actividad principal, lo que permite el financiamiento de una carrera o contribuye a los gastos asociados a la vida estudiantil. Del total de jóvenes que desarrollan

19 Larrañaga et al (2013) indican que esta situación también se refleja en el nivel de salarios: las mejores remuneraciones se sitúan en especialidades ligadas al sector industrial (construcciones metálicas, electricidad, mecánica automotriz, química o electrónica), mientras que las remuneraciones más bajas se encuentran en actividades de servicios y administración. Se verifica, de manera complementaria, una segmentación de género toda vez que existe una relación directa de la distribución de hombres y mujeres con estos sectores de especialidades técnico-profesionales.

20 Como una forma de contraste, el testimonio de un joven que continúa estudios de educación superior evidencia las dificultades de inserción laboral para quienes cuentan solo con la certificación de técnico medio: “¿En qué puedo trabajar? Se ve muy limitado y conozco gente que trabaja y es muy limitado lo que puede hacer o lo que le piden. A veces hay que hacer mucho esfuerzo para conseguir algo que a veces es muy inferior a lo que uno tenía pensado, o lo que pensaba que podía hacer con lo que estudió en el liceo... por eso yo quiero seguir estudiando, además me creo muy capaz de seguir estudiando” (Estudiante hombre, especialidad sector servicios, entrevista estudio FONDECYT, 2012).

21 El desajuste entre la oferta educativa respecto a la demanda laboral es un tema de larga data y que, en el caso de la educación técnica, ya fue destacado en otro contexto histórico de desarrollo. Véase Wiñar (1981).

22 Esta situación también es observada en estudios realizados en Argentina. En este país, además de evidenciarse un alto porcentaje de jóvenes que continúan estudios superiores (63% de una muestra censada en 2009), se encontró que la mitad lo hacía bajo la modalidad de combinación estudio y trabajo (Sosa, 2015).

una trayectoria continua de estudios durante los dos años siguientes a su egreso, la mitad de ellos lo hace combinando actividades de estudio y trabajo. Entre los estudiantes de la modalidad científico humanista, esta situación se verifica en un poco menos de un cuarto de quienes se insertan en la educación superior.

Aunque entre los jóvenes predomina una actitud positiva frente a esta situación —que ratifica la importancia de la formación para el trabajo recibida en la enseñanza secundaria como una herramienta *para hacer frente al futuro*—, los reportes de tipo cualitativo acerca de la experiencia de combinar actividades indican, muchas veces, la complejidad de alcanzar la articulación, particularmente en aquellos empleos de mayor formalidad y vinculación al perfil profesional de los egresados<sup>23</sup>. De este modo, la exigencia asociada al desarrollo de una carrera profesional de nivel superior orientaría hacia la elección de empleos de menor calificación y mayor flexibilidad, lo que limita el potencial laboral de estos jóvenes y profundiza la brecha entre dos procesos, estudio y trabajo, que en el corto y mediano plazo no terminan de encontrarse.

## A MANERA DE SÍNTESIS

En lo grueso, los resultados del estudio que se presentan aquí:

- a. ratifican el incremento de la participación de los jóvenes de la modalidad técnico profesional en la educación superior, y evidencian que ya no se trata de un modelo formativo de ingreso temprano al mundo del trabajo;
- b. aunque los estudiantes priorizan estudiar en carreras técnicas ofrecidas en centros no universitarios de formación superior, un porcentaje no menor también se incorpora a carreras universitarias en áreas disímiles a las de su formación inicial. Más allá de esto, la experiencia de combinar estudios y trabajo es una situación recurrente en un segmento importante de estos jóvenes, lo que ratifica un sentido instrumental de la formación para el trabajo recibida en la educación secundaria, necesaria para hacer frente a las necesidades económicas de la gran mayoría de quienes egresan de este sistema educativo;
- c. la correspondencia entre el sector productivo de la especialidad estudiada en la enseñanza secundaria y la opción posterior en la educación superior

---

23 El testimonio de un joven egresado de educación técnica y que continúa estudios en su especialidad refleja esta situación: “Yo estudié la especialidad de telecomunicaciones y ahora me encuentro en el quinto semestre de la carrera de ingeniería en informática. Hasta el año pasado estaba trabajando, pero tuve dejarlo porque era difícil trabajar y estudiar al mismo tiempo. Mis viejos ahora me están financiando los estudios. Trabajaba en el aeropuerto en la parte de soporte informático, pero resulta que donde estaba estudiando nos dan muchos trabajos e investigaciones, además de asistir a clases, lo que me complicaba. Además, el trabajo se prolongaba y a veces no podía llegar a clases al día siguiente... finalmente tuve que optar, porque no podía hacer las dos cosas” (Estudiante hombre, especialidad informática, entrevista estudio FONDECYT, 2014).

es heterogénea, y resulta mucho más evidente en las áreas de tecnología. A diferencia de lo anterior, la disociación entre formación inicial y elección de estudios superiores es mayor en áreas de administración y comercio, las que concentran cerca del 40% del total de la matrícula técnica de nivel secundario. Desde este punto de vista la especialidad cursada en secundaria no opera, necesariamente, como una *camisa de fuerza* para las trayectorias posteriores de estos jóvenes, y es posible hipotetizar que aquellos que continúan en el área de formación recibida en la secundaria lo hacen respondiendo más a un interés vocacional que a un determinismo externo del que no pudiesen desprenderse;

- d. finalmente, entre los jóvenes que no realizan estudios en los años sucesivos, la experiencia laboral tiende a estar mayormente disociada del área formativa de base, y predomina una secuencia de empleos en el sector servicios y en tareas que, en sentido estricto, no requerirían una preparación como la que se intenta desde el modelo de la EMTP. Este último punto es el más crítico y, por cierto, evidencia el desajuste que existiría entre la certificación de estudios secundarios de nivel técnico y las posibilidades efectivas que ofrece el mercado de trabajo a quienes portan estas credenciales.

Desde una perspectiva general, los antecedentes que aquí se presentan, menos que cuestionar la relevancia de un sistema de educación diferenciado en la enseñanza secundaria, obligan a considerarlo en su actual complejidad. La experiencia de los estudiantes que egresan de este sistema evidencia las múltiples trayectorias que estos pueden seguir en el continuo educación-trabajo, y las dificultades ciertas que implica enfrentar tempranamente un mercado laboral que, muchas veces, no resulta funcional a los diseños curriculares que se construyen desde el ámbito educativo.

Lo que sugiere la experiencia de los jóvenes participantes de este estudio refuerza una perspectiva de la educación técnica que ha estado presente desde hace varios años en el debate internacional, y que critica la persistencia de un modelo educativo independiente y paralelo al sistema educativo formal, orientado únicamente a la inserción temprana al mundo del trabajo<sup>24</sup>. A diferencia de esto, considerar a la educación técnica como un sistema integrado a un modelo mayor, esto es, un *sistema de formación permanente* que evite la segregación de vías formativas y la distinción de un modelo de educación superior exclusivamente de corte académico, parece ser una estrategia que no solo se corresponde con las transformaciones socioproductivas de las últimas décadas, sino también con las expectativas y las propias estrategias de futuro que construyen los jóvenes.

24 El discurso que concibe la educación técnica como un modelo formativo destinado a la preparación e inserción temprana en el mundo del trabajo de jóvenes pobres, y su funcionalidad a los requerimientos de la productividad, sigue siendo predominante en diversos ámbitos de la discusión, muy particularmente en los organismos económicos internacionales. Véase por ejemplo BID (2013); Listerri, Gligo, Homs y Ruíz-Devesa (2014).

Este hecho orienta a trabajar para reforzar una formación mayormente enfocada al desarrollo de capacidades personales que entregue herramientas para el desarrollo autónomo, al otorgarle mayor peso al desarrollo del conocimiento tecnológico y el fortalecimiento de competencias transversales, menos asociadas a una especialidad formativa en particular y mayormente relacionadas con las transformaciones y exigencias cotidianas del mundo actual.

La integración curricular de la formación vocacional con las modalidades tradicionalmente académicas en el nivel secundario (donde esta última también requiere una vinculación a los temas de trabajo y competencias de empleabilidad), así como la construcción de puentes que faciliten recorridos hacia el nivel de educación superior, incluida la de tipo técnico profesional, parecen ser alternativas de trayectorias necesarias, que la experiencia de los jóvenes ha venido ratificando en los últimos años.

## REFERENCIAS

- Andres, L. y Wyn, J. (2010). *The making of a generation: the children of the 1970s in adulthood*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bassi, M. (2007). *Educación Técnica en Chile: Conclusiones de una encuesta sobre inserción laboral de los jóvenes*. Santiago: BID.
- BID. (2013). Una buena educación técnica empieza por... *Aportes*, 21, 1-4. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=37951456>
- Biggart, A., Furlong, A. y Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. Bendit, R., Hanh, M. y Miranda, A. (Comps.). *Los jóvenes y el futuro: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado* (pp. 49-72). Buenos Aires: Prometeo.
- CEPAL. (1997). *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la Cumbre Social*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: Tarea.
- Cieslik, M. y Simson, D. (2013). *Key concepts in youth studies*. London: SAGE.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los desheredados: Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA Ediciones.
- Di Gropello, E. (Ed.). (2006). *Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia*. Washington: The World Bank.
- Educación 2020 (2016). 15 propuestas para cambiar la historia de la Educación Técnica. Recuperado de: <http://www.educacion2020.cl/noticia/las-15-propuestas-de-la-sociedad-civil-para-mejorar-la-educacion-tecnica>
- Espinoza, O., Catillo, D. y Traslaviña, P. (2011). *La implementación de la reforma curricular en la Educación Media Técnico Profesional: evaluación y proyecciones*. Santiago: CIE, PIE, Universidad UCINF.
- Evans, K. (2002) Talking control of their lives?: Agency in young adult transitions in England and the New Germany. *Journal of Youth Studies*, 5 (3), 245-270.
- Farías, M. y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre la educación media técnico profesional y humanista científica en Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 88-121.
- Fridman, V. y Otero, A. (2015). De estudiantes a trabajadores. Miranda, A. (Comp.) *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo* (pp. 169-198). Buenos Aires: Tesco-FLACSO.

- Furlong, A. (2011). El cambio social y las transiciones de la educación al mundo laboral en Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. *Monográfico. Ciudad, Juventud y Educación*. Recuperado de: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2011/07/Monografico-Ciudad-Juventud-y-educacion.pdf>
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22 (5), 343-353.
- Furlong, A. y Cartmel, F. (2005). *Graduates from disadvantaged families: Early labour market experiences*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- Heinz, W. (2009). Youth transitions in age of uncertainty. Furlong, A. (Ed.). *Handbook of youth and young adulthood; new perspectives and agendas*. London: Routledge.
- Heinz, W. y Krüger, H. (2001). Life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49 (2), 29-45.
- INJUV. (2014). Tendencias: Generación NINI, jóvenes que ni estudian ni trabajan. *RT Blog*, 10. Recuperado de: <http://www.injuv.gob.cl/portal/rt-blog/numero-10-septiembre-2014/tendencias-generacion-nini-jovenes-que-ni-estudian-ni-trabajan/>
- Jacinto, C. (Comp.). (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Teseo IDES.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessega, C. y Longo, M.E. (2007). *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. Presentado en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/02007.pdf>
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dusallant, F. (2013). *Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos*. Santiago: PNUD. Recuperado de: [http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_etp\\_2013.pdf](http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf)
- Leccardi, C. y Ruspini, E. (Eds.). (2006). *A new youth?: Young people, generations and family life*. Farnham: Ashgate.
- Listerri, J.J., Gligo, N., Homs, O. y Ruíz-Devesa, D. (2014). Educación técnica y formación profesional en América Latina: el reto de la productividad. CAF – Banco de Desarrollo de América Latina. *Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva*, 13. Recuperado de: [http://publicaciones.caf.com/media/38365/educacion\\_tecnica\\_formacion\\_profesional.pdf](http://publicaciones.caf.com/media/38365/educacion_tecnica_formacion_profesional.pdf)
- Maclean, R. y Pavlova, M. (2013). Vocationalization of secondary and higher education: pathways to the world of work. UNESCO-UNEVOC. *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 40-85). Recuperado de: [http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013\\_epub\\_revisiting\\_global\\_trends\\_in\\_tvete\\_book.pdf](http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_book.pdf)
- Machado Pais, J. (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164, 89-101.
- Mejer, F. (2013). *Estado de situación de los sistemas de información de la Educación Técnica y Profesional (EFTP) en 12 países de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESTADO\\_SITUACION\\_TVET-esp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESTADO_SITUACION_TVET-esp.pdf)
- Ministerio de Educación. (2013). Bases curriculares. Formación diferenciada técnico profesional. Especialidades y perfiles de egreso. Recuperado de: <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/03/Bases-formacion-Descripci%C3%B3n-de-las-Especialidades.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). Informe Ejecutivo. Bases para una política de formación técnico profesional en Chile. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Formacion%20Tecnica/Informe\\_basesFormTecnProf\\_Chile2009.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Formacion%20Tecnica/Informe_basesFormTecnProf_Chile2009.pdf)
- Miranda, M. (2005). Transformaciones de la Educación Media Técnico Profesional. Cox, C. (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 375-417). Santiago: Universitaria.
- Miranda, A. y Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 393-417.
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la Educación Superior: una mirada al Chile de mañana. Jiménez, M. y Lagos, F. (Eds.). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 80-142). Santiago: Universidad San Sebastián.

- Sarojini, C. (2014). *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury.
- Sepúlveda, L., Ugalde, P. y Campos, F. (2011). La enseñanza media técnico profesional en Chile: orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores. Centro de Estudios MINEDUC. *Evidencias para políticas públicas en Educación: Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE. Tomo 1* (pp. 15-52). Santiago: MINEDUC.
- Sevilla, P. (2012). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/2012042411130130\\_DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodEstudiosMINEDUC.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/2012042411130130_DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodEstudiosMINEDUC.pdf)
- Sevilla, P., Farías, M. y Sepúlveda, L. (2013). Una nueva perspectiva para la educación técnica: condiciones y propuestas asociadas. *Cuaderno de Educación*, 56, 1-4. Recuperado de: [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_56/pdf/actualidad\\_56.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_56/pdf/actualidad_56.pdf)
- SIES-MINEDUC. (2014). Transición de Educación media a educación superior. Experiencia de cohorte de egreso 2006. Recuperado de: [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/transicion\\_cohorte\\_2006\\_a\\_ed\\_superior\\_2014.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/transicion_cohorte_2006_a_ed_superior_2014.pdf)
- Sosa, M. L. (2015). *¿Los jóvenes egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado laboral que el resto de los graduados de secundario en la Argentina actual?* Presentado en el 12º Congreso Nacional de Estudios del trabajo de ASET, Buenos Aires, Argentina.
- Staff, J. y Mortimer, J. (2003). Diverse Transitions from School to Work. *Work and Occupations*, 30, 361-369.
- Stern, D. (2009). Expanding policy options for educating teenagers. *America's High Schools*, 19 (1), 211-239.
- UNESCO. (2012). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO. (2016). Proyecto de estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002438/243804s.pdf>
- Vera, A. y Castioni, R. (2010). Los Jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de políticas públicas. *Boletín Técnico SENAC*, 36 (2), 5-17.
- Wallenborn, M. y Heyneman, S. (2009). Should vocational education be part of secondary education? *Journal of Educational Change*, 10, 405-413.
- Willis, P. (2003). Foot Soldiers of Modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st century school. *Harvard Educational Review*, 73 (3), 390-415.
- Wiñar, D. (1981). Educación Técnica y estructura social en América Latina. UNESCO, CEPAL, PNUD. Recuperado de: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28572/S8100592\\_es.pdf;sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28572/S8100592_es.pdf;sequence=1)
- Woodman, D. y Wyn, J. (2011). Youth research in a changing world. Beadle, S., Holdsworth, R. y Wyn, J. (Eds.). *For we are Young and...?: Young people in a time of uncertainty* (pp. 5-28). Melbourne: Melbourne University Press.
- Wyn, J. y Dwyer, P. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164, 17-29.

Recibido: 14-07-2016  
 Revisado: 09-09-2016  
 Aceptado: 12-09-2016

# DE POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES. NUEVAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA Y LABORAL PARA JÓVENES EN ARGENTINA (2008-2016)

*Policies and subjectivities. New strategies of intervention in devices including socio-educational and labor for youth in Argentina*

(2008-2016)



SABRINA FERRARIS\* EUGENIA ROBERTI\*\* ALEJANDRO BURGOS\*\*\*  
JOSÉ ANTONIO POZZER\*\*\*\*

**Resumen:** El trabajo se propone aportar a los estudios que complejizan el análisis de las transiciones entre educación y trabajo. Así, se analizan dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral que pretenden intervenir en la subjetividad de las personas que participan de ellos, en pos de mejorar sus oportunidades de inclusión socio-laboral. Se presentan dos casos con particularidades propias: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y un Centro de Formación Profesional, ambos radicados en dos municipios del conurbano bonaerense de la Argentina. Los casos se abordan desde una doble mirada: la institucional, a través de la normativa que los regula y las voces de sus gestores, y el discurso de los propios sujetos participantes.

**Palabras clave:** políticas sociales, estrategias institucionales, inclusión social, subjetividades

**Abstract:** *The paper aims to contribute to studies that complicate the analysis of transitions between education and work. Thus, are analyzed devices including socio-educational and job seeking to intervene in the subjectivity of people who participate in them, after improving opportunities for socio-labor inclusion. Two cases are presented, with particular features: The Youth Program for More and Better Jobs and a Vocational Training Center, both based in two municipalities of Argentina. The cases are approached from a double perspective: institutional through the regulations governing them and the voices of their managers, and the speech of participants subjects themselves.*

**Keywords:** *social politics, institutional strategies, social inclusion, subjectivities*

**E**ste artículo se enmarca en las investigaciones que, en las últimas décadas, señalan la importancia de incorporar la dimensión de las subjetividades en los estudios sobre educación y trabajo, específicamente en las intervenciones institucionales que se generan para acompañar las transiciones al mercado laboral de los jóvenes.

Estudios previos muestran la compleja trama de dimensiones estructurales, institucionales e individuales que se entretajan en los cursos de vida de los jóvenes, lo que conlleva múltiples transiciones juveniles. Ante el debilitamiento y los cambios en las instituciones que tradicionalmente acompañaron dicho proceso —fundamentalmente la familia y la escuela— aparecen otros soportes que pretenden intervenir, muchos de los cuales hacen hincapié en actuar sobre las subjetividades. Así, las preguntas que guían este artículo son: ¿qué estrategias de intervención sobre las subjetividades proponen los dispositivos de educación y empleo dirigidos a jóvenes? y ¿qué respuestas desarrollan y generan los propios jóvenes?

Para abordar esta problemática se presentan, en primer lugar, los debates centrales en torno a los estudios sobre la relación entre educación y trabajo, poniendo el eje en aquellos que valorizan la dimensión de las subjetividades. En segundo lugar, se analizan dos casos de intervenciones institucionales que permiten reflexionar sobre los soportes subjetivos desarrollados para mejorar las oportunidades de los jóvenes: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y un Centro de Formación Profesional, ambos radicados en dos municipios del conurbano bonaerense de la Argentina.

Estos dispositivos resultan interesantes a la hora de desentrañar los procesos de subjetivación que proponen, ya sea desde las estrategias de intervención generadas por las instituciones y gestionadas por sus referentes, como también desde

---

\* Licenciada en Sociología y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), especialista en Demografía Social (Universidad Nacional de Luján). Docente en la Universidad de Buenos Aires y becaria posdoctoral de CONICET en el Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires (IIEP BAIRES). Ha escrito sobre temáticas referidas a transiciones a la vida adulta, trayectorias laborales y juventudes en Argentina, así como estudios de masculinidad y el rol de proveedor de los hombres en México.

\*\* Licenciada en Sociología, magíster en Ciencias Sociales y doctoranda en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de La Plata). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-CIS/IDES) y docente en la FAHCE-UNLP. Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, las políticas públicas y los estudios de trayectorias.

\*\*\* Licenciado en Educación (Universidad Nacional de General Sarmiento). Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (Universidad de Buenos Aires). Doctorando en el Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-CIS/IDES). Sus temas de investigación son la desigualdad educativa, la inclusión social mediante dispositivos de formación para el trabajo y educación, y los estudios de trayectorias en jóvenes y adultos.

\*\*\*\* Licenciado en Relaciones Laborales (Universidad Nacional del Nordeste). Doctorando en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Entre Ríos). Becario Interno doctoral del CONICET con sede en la Facultad de Ciencias Económicas (UNNE) y docente de dicha unidad académica. Miembro del PREJET, estudia los procesos de socialización laboral de jóvenes mediante dispositivos de formación e inserción para el trabajo en la ciudad de Resistencia (Chaco).

el desarrollo de valoraciones, opiniones y prácticas por parte de los propios jóvenes que participan. De ese modo, y sin pretender comparaciones entre los casos, se abordan dos niveles de análisis: el propuesto por el dispositivo (revisión de la normativa y discursos de los gestores) y el discurso de los participantes.

## LA COMPLEJIDAD EN LAS TRANSICIONES EDUCACIÓN-TRABAJO: ESTRUCTURA, BIOGRAFÍAS Y SUBJETIVIDADES

La relación entre educación y trabajo ha sido investigada desde diversos enfoques. En las últimas dos décadas del siglo xx, como señala Jacinto (2010a), el aumento generalizado del desempleo, en particular en los jóvenes, puso de manifiesto el límite de las teorías basadas en una concepción *mecánica* y simplificadora de dicha relación, como la teoría del capital humano. Diversos aportes han señalado estas supuestas inadecuaciones (Bourdieu y Passeron, 1967, 1972; Arrow, 1973; Carnoy, 1982), vinculadas tanto a la expansión del número de egresados del sistema educativo como también a la crisis del empleo.

Asimismo, desde la sociología de la juventud —a partir de las transformaciones en los tiempos juveniles— se ha evidenciado que el par educación-trabajo no responde a un modelo lineal, puesto que a veces estos procesos se superponen o bien sus secuencias son complejas y poco previsibles (Galland, 2002).

En épocas más recientes, desde la sociología del trabajo, comienzan a cobrar fuerza investigaciones que dan cuenta —a través de los estudios sobre socialización profesional y construcción de identidades profesionales en contextos de precarización laboral (Dubar, 1991; Nicole-Drancourt y Roulleau-Berger, 2001)— de cómo los procesos de individualización condicionan fuertemente las trayectorias de inserción de los jóvenes (Jacinto, 2010a).

Ahora bien, estas tendencias de estudios sobre la inserción laboral con relación a la educación suceden en un contexto histórico singular que trasciende el caso argentino. La mutación de las normas de empleo hacia un modelo más flexible, inestable y precario (Castel y Haroche, 2001; Dubar, 2002; Salvia y Tuñón, 2003a; Pérez, 2008; Longo, 2010) está acompañada de un debilitamiento de las instituciones antaño centrales para la socialización —la familia, la escuela, el empleo y los sindicatos— (Dubet, 2002) y de una transformación de las temporalidades sociales y biográficas, que destacan la incertidumbre (Hartog, 2003; Beck, 2008). Los seres humanos se sumergen en una búsqueda constante por intentar encontrar “soluciones biográficas” a contradicciones sistémicas de un contexto inestable y cambiante (Beck, 2008). Todos estos fenómenos coadyuvan, en definitiva, a cuestionar la linealidad en las transiciones juveniles.

Como señala Longo (2008), esto lleva a preguntarse no solo por las transiciones y sus procesos, sino también por las herramientas sociológicas para observarlas y por los dispositivos políticos para regularlas. En este sentido, la autora apunta que una de las dificultades en el ámbito de la investigación suele

ser la simplificación y la desarticulación de factores, el enfatizar en exceso ciertos aspectos en desmedro de otros menos estudiados.

La complejidad del par educación-trabajo reclama una mayor integralidad de las dimensiones estructurales, institucionales, individuales y subjetivas que condicionan el acceso de los jóvenes a buenos empleos y plantean desafíos específicos a las estrategias de intervención. Desde el ámbito académico son varios los autores que señalan la importancia de un abordaje multidimensional (Casal, 1996; Riquelme, 2001; Walther y Pohl, 2005; Abdala, Jacinto y Solla, 2005; Weller, 2007; Salvia, 2008; Jacinto, 2008; Herger, 2008). Así, han cobrado relevancia estudios sociológicos que, desde un enfoque sistémico, logran integrar los niveles macro y microsociales, al poner como eje las mediaciones institucionales y las subjetividades (Morch, 2002; Jacinto, 2010a).

Una posible lectura de este “rescate” de la dimensión subjetiva, según Longo (2008), es que en un contexto de desinstitucionalización en el que los sujetos deben reconstruir las bases de su identidad —que ya no están dadas *a priori*—, las relaciones simbólicas y otros factores subjetivos ganan peso y desplazan el interés hacia los protagonistas y a sus compromisos, argumentaciones y construcciones sobre la realidad que los rodea. Sin embargo, algunos trabajos advierten que el proceso de individualización resulta asimétrico en función de los condicionantes económicos y sociales que proveen recursos, expectativas, inhibiciones y habilitaciones (Robles, 2000).

En efecto, las trayectorias reflejan tanto voluntad personal como condicionantes estructurales y contextuales que se retroalimentan y hacen a la diversidad de recorridos vitales. Las experiencias en los cursos de vida —y, en ellas, los sentidos, significaciones, estrategias o elecciones— permiten comprender las singularidades de cada trayectoria (Jacinto, 2007; Jacinto, 2010a). Así, poner el foco en la subjetividad de los jóvenes no solo muestra los condicionantes macro-estructurales adversos, la desafiliación y los cambios en las subjetividades en torno a la educación y el trabajo, sino que también logra captar las dinámicas al considerar la institucionalidad y otras esferas de la vida (Jacinto y Millenaar, 2009; Jacinto, 2010b).

En este contexto reciente, que recupera la subjetividad de los jóvenes en los estudios sobre educación y trabajo, interesa reflexionar sobre cuánto de ello se manifiesta a la hora de implementar políticas en torno a la inserción laboral juvenil. En este sentido, el deterioro de las instituciones tradicionales afecta el proceso de construcción del sujeto, pero no a todos los grupos sociales de la misma manera. En los sectores excluidos, ese deterioro tiene significados asociados con derechos y necesidades no satisfechos de educación, de salud o de protección social, así como un déficit de socialización. Y es por ello que, siguiendo a Tedesco (2008), vale preguntarse por las “políticas de subjetividad” destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos. La búsqueda de estrategias para fortalecer la autoestima, la capacidad de conocerse a sí mismos y de articular narrativamente sus deseos, demandas y necesidades es lo que contribuye a formar subjetividades (Tedesco, 2008).

## DE POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES

Pensar a los jóvenes como sujetos de políticas es un desafío que ha logrado instalarse en la agenda pública desde hace al menos dos décadas y que ha movilizado a los gobiernos del mundo. En Argentina, esta tendencia comenzó a tomar fuerza en la década del noventa en el contexto de un programa de reformas estructurales. Una amplia gama de propuestas de intervención, que incluyó tanto medidas pasivas (asistencia dineraria al desempleo sin contraprestación) como activas (acotadas a subsidios a cambio de la movilización a través de alguna actividad), buscó incidir tanto en la formación profesional como en la demanda de empleo hacia los jóvenes y, en menor medida, corregir asimetrías de oportunidades y facilitar canales de acceso a una mejor inserción laboral (Lasida, 2004; Salvia y Tuñón, 2003b; Salvia, 2008).

También adquirieron relevancia en esa década reformas estructurales que propiciaron el aumento de los niveles de escolarización de los jóvenes, bajo el argumento de que el problema de integración de este grupo etario tenía como principal fuente la deficitaria calidad educativa. Pero este proceso estuvo acompañado de menores niveles de inversión y una enorme fragmentación del sistema (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Riquelme, 2006; Tiramonti, 2004; Salvia, 2008).

Con el nuevo siglo comienza a desarrollarse un cambio de perspectiva en el diagnóstico de las causas del desempleo juvenil, ya que las argumentaciones referidas al déficit de capital humano o del mercado laboral poco flexible empiezan a perder fuerza frente a una mirada más amplia y estructural. Así, la escolaridad ya no solo formará parte de las políticas educativas sino también de las de empleo, al promover la mayor permanencia de los jóvenes en la escolaridad, sea a través de la educación regular o bien a través de vías alternativas como, por ejemplo, la educación de adultos. Se responde de este modo a una perspectiva que valoriza la escolaridad formal y la adquisición de competencias transversales, tanto para la vida ciudadana como para la laboral. Por su parte, las políticas que articulan educación y trabajo con eje en la activación<sup>1</sup> se apoyan en intervenciones que brindan herramientas para el acceso y permanencia en el mercado, y en la creación de servicios de empleo cuya clave es la orientación personalizada (Pérez y Brown, 2014; Partenio, 2015).

Así, una de las cuestiones más novedosas de estas políticas es que empiezan a considerar la construcción de las subjetividades de los jóvenes e intentan mediar en sus disposiciones hacia el trabajo. Esto se ve en varios dispositivos que incluyen e integran procesos de orientación socio-laboral y personal. Cuando el trabajo sobre las subjetividades se convierte en estrategia de inclusión se proponen acciones

1 Si bien existen diferentes perspectivas sobre el paradigma de la activación en las políticas de empleo, algunas están ligadas a la responsabilidad individual de incorporarse al mercado laboral, mientras que otras pretenden adaptar la fuerza de trabajo a los requisitos del mercado y así mejorar su empleabilidad (Pérez y Brown, 2014). Desde esta última mirada, ciertas políticas públicas recientes buscan que su perceptor asuma y se involucre en la construcción de su trayectoria laboral, dado que se considera que los jóvenes desocupados poseen condiciones que pueden ser movilizadas para mejorar su situación.

con un alto grado de personalización y de acompañamiento, que propenden al desarrollo de actitudes, valores, motivaciones y expectativas, y a la recuperación de la autoestima (Jacinto, 2006; Jacinto y Millenaar, 2009).

Se comprende que desarrollar la subjetividad de los jóvenes no puede reducirse a la capacitación o formación, sino que éstas deben estar acompañadas por otras acciones tales como la tutoría permanente, la orientación y el seguimiento. Esto es consecuente con la investigación disponible, que señala que la orientación socio-laboral puede contribuir a procesos más amplios de subjetivación (Dávila y Honores, 2003; Abdala, Jacinto y Solla, 2005). En este marco, algunas experiencias latinoamericanas proponen combinar instituciones y diferentes actores que apoyen el desarrollo de evaluaciones y planes de acción personales para promover la flexibilidad individual y la construcción de soportes institucionales y colectivos. Por el contrario, otras apelan a un carácter *instrumental* y acotado (cómo hacer un currículum; cómo encontrar trabajo), que brinda poca atención a la necesidad de una fuerte personalización y el lugar central que ocupa la institución formativa en ello (Jacinto, 2010b).

#### LOS DISPOSITIVOS MEDIADORES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Como se ha señalado, es fundamental comprender las mediaciones que existen entre las condiciones estructurales y lo subjetivo, como fuente para el desarrollo de oportunidades y recursos en la *gestión de la transición a la vida adulta*. Así, resulta de interés recuperar el papel de los dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral dirigidos a jóvenes en la construcción de subjetividades.

El concepto de *dispositivo*, partiendo de la propuesta de Foucault (1984), refiere a una red de relaciones entre instituciones, normas, procesos económicos, sociales, técnicos, y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre éstos. Un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades cuyo soporte son prácticas, situadas históricamente, que actúan de manera articulada produciendo formas de subjetividad; es decir, inscribiendo en los cuerpos de los sujetos un modo y una forma de ser (Millenaar, 2016b; García Fanlo, 2011). Desde esta perspectiva, los dispositivos son una forma de intervención que pretende reestructurar procedimientos conocidos por o instalados en los sujetos, mediante ciertas formas de aprendizaje y de modificación de “individuos”, que implica tanto la adquisición de habilidades como también de ciertas actitudes (Soldano, 2009).

En esta línea, siguiendo también la propuesta de Jacinto (2010a), los “dispositivos de apoyo a la inserción laboral” son intervenciones —enmarcadas o no dentro de políticas públicas— que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los jóvenes. Estas prácticas son singulares porque emergen en respuesta a acontecimientos y contextos históricos particulares (García Fanlo, 2011) y pueden ser de diversos tipos, conforme a las lógicas de acción que propongan (Jacinto, 2010a): a) retención o terminación de la educación

secundaria; b) primer empleo, experiencias de práctica laboral y formación profesional; c) otras experiencias de formación y/o generación de trabajo por cuenta propia o microemprendimientos.

Frente al reconocimiento de la necesidad y la obligatoriedad de la escuela secundaria, muchos dispositivos —vinculados tanto a políticas educativas como de empleo— apoyan la terminación de la escolaridad de ese nivel. Si bien las políticas de educación secundaria tienen un enfoque amplio y promueven la inclusión generalizada, al mismo tiempo presentan una segmentación. En ello se enmarca la puesta en marcha de dispositivos que tratan de resarcir las carencias históricas del nivel secundario al fortalecer la educación de jóvenes y adultos, al tiempo que darle mayor flexibilidad para responder a múltiples subjetividades.

En lo referido a las estrategias más directamente vinculadas con la inserción laboral, cabe señalar la dimensión de los alcances y precisiones sobre cómo se tienen en cuenta, tanto a nivel de políticas públicas como a nivel micro-institucional, los condicionantes que enmarcan las biografías y los propios jóvenes, que desarrollan la gestión de sus trayectorias (Jacinto, 2010a).

Recuperando la perspectiva de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz, centrada en el análisis de la subjetividad y definida como el “complejo de percepciones, vivencias y experiencias del actor ocurridas en un contexto intersubjetivo del cual es productor y usuario” (Soldano, 2009, p. 238), se genera un doble juego en el que los dispositivos de formación y empleo inciden sobre las subjetividades —opiniones, acciones y prácticas—, al tiempo que sus protagonistas negocian *sobre y con* estas estrategias de intervención.

Así, desde los dispositivos se buscaría inscribir en los sujetos —mediante diferentes experiencias y estrategias— un conjunto de prácticas, saberes y comportamientos que se suponen útiles en la construcción de sus trayectorias de inserción. Desde el lado de los individuos, la incidencia daría cuenta de los modos en que se apropian y motivan a partir de estas experiencias y estrategias, la forma en que las utilizan para procurarse otros recursos tales como capital social, apoyo económico, participación social, entre otros (Jacinto, 2010a). En efecto, interesa analizar las *estrategias de intervención en las subjetividades* en las dos dimensiones: *sobre* los jóvenes —a partir de lo propuesto por los dispositivos— y *desde* los jóvenes, lo negociado y (re)significado por los protagonistas.

Para este artículo se seleccionaron dos dispositivos que trabajan sobre las subjetividades de los jóvenes.<sup>2</sup> Como primer caso se presenta el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (PJMMT) —implementado en La Matanza, Provincia de Buenos Aires—, que explícitamente busca, a través de sus diferentes prestaciones,

2 La selección se realizó a partir del trabajo empírico desarrollado en el marco de dos tesis doctorales en curso. La primera, de Eugenia Roberti, tiene por objetivo principal comprender la configuración de las trayectorias formativo-laborales de jóvenes participantes del PJMMT durante el período 2008-2016. La segunda, de Alegando Burgos, estudia novedosas prácticas de educación y formación para el trabajo en el marco de políticas sociales que se proponen garantizar la inclusión educativa y laboral durante el período 2008-2016.

aportar a la inclusión social y laboral mediante estrategias de desarrollo de la subjetividad, en especial a través de la orientación para el trabajo. Como segundo caso se analiza un Centro de Formación Profesional (CFP) —Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires— que, de manera articulada con otras instituciones de su zona de actuación, plantea atender necesidades formativas de jóvenes y adultos, a partir de una serie de estrategias que articulan experiencias educativas y laborales que buscan incidir en las valoraciones y sentidos de sus participantes.

Si bien se originan en diferentes instituciones y proponen alcances disímiles, ambas intervenciones permiten reflexionar sobre los soportes subjetivos desarrollados para mejorar las oportunidades de los jóvenes. Los dispositivos muestran estrategias diferenciadas de intervención, generadas por las instituciones y gestionadas por sus equipos técnicos/referentes, así como también el desarrollo de valoraciones, opiniones y prácticas por parte de los propios jóvenes que participan de ellos. De ese modo, se parte de la idea de abordar —desde ambas dimensiones de análisis— los procesos de subjetivación que entrañan las propuestas, sin pretender comparaciones.

Los datos empíricos fueron construidos siguiendo estrategias cualitativas. En el caso del PJMMT, el trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas en profundidad, tanto a funcionarios políticos y equipos técnicos del programa como a jóvenes participantes. Asimismo, se recurrió al análisis documental, sistematizando información proveniente de resoluciones ministeriales y documentos programáticos. En el caso del CFP, se trabajó a partir de la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes, egresados y directivos del centro.

## ENTRE LAS POLÍTICAS DE EMPLEO Y LAS ESTRATEGIAS DE SUBJETIVACIÓN: EL PROGRAMA JÓVENES CON MÁS Y MEJOR TRABAJO (LA MATANZA)

A comienzos del siglo XXI las intervenciones públicas en materia de empleo juvenil se reconfiguran mediante el diseño de políticas *activas*. En este contexto surge —en el año 2008— el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, que proporciona en forma simultánea prestaciones de seguridad económica y componentes de políticas activas de empleo, con el objetivo de generar oportunidades de inclusión socio-laboral. Este dispositivo, ideado e implementado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS), se dirige a jóvenes de entre 18 y 24 años que estén desocupados y no hayan finalizado sus estudios secundarios. El programa brinda un conjunto *integrado* de prestaciones para apoyar la construcción e implementación de un proyecto formativo-ocupacional que permita a los participantes identificar el perfil profesional en el que deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación o prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo (MTEySS, 2008).

El análisis del caso que se presenta a continuación se propone comprender cómo esta política de empleo busca incidir sobre las subjetividades juveniles. En especial, se pone foco en la *orientación para el trabajo*, como parte de las iniciativas novedosas de intervención que inauguran las recientes políticas de juventud. Con esta finalidad, se indaga el modo en que se configura la gestión cotidiana del PJMMT en una jurisdicción específica —La Matanza, Provincia de Buenos Aires— teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: por un lado, las estrategias de intervención que se formulan desde la normativa y durante la implementación que realizan los equipos técnicos del PJMMT; por otro lado, los sentidos y estrategias que los jóvenes participantes despliegan al interior del programa. Se sostiene que entre ambos niveles analíticos surgen tensiones y desacoples que resignifican la manera en que la orientación socio-laboral contribuye a los procesos más amplios de subjetivación.

#### LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL SOBRE LAS SUBJETIVIDADES: DISTANCIAS ENTRE LA NORMATIVA Y LA IMPLEMENTACIÓN PROGRAMÁTICA

El PJMMT se plantea como una respuesta institucional diferente, que hace hincapié en la *activación* de las juventudes. En primer lugar, como advierten las entrevistas al equipo técnico, el aspecto central es que los jóvenes deben gestionar alguna actividad para recibir un incentivo económico (no remunerativo) a cambio. De este modo, se establece un distanciamiento entre el *plan* y el *programa*, donde el estímulo económico está *condicionado* al cumplimiento de ciertos requisitos. Se contraponen así el modelo de asistencia social, que percibe al beneficiario como “un sujeto pasivo”, con un modelo que concibe a los jóvenes como “sujetos de participación, de opinión y de toma de posición” (director del PJMMT La Matanza, comunicación personal, setiembre de 2014).

La idea es convencerlos de que sigan estudiando y se capaciten. Este no es un plan en el que te pagan por hacer nada, no es el “plan de los vagos”, como lo suelen nombrar en la tele [...] Enseñarles a ellos que no es un plan en que el Estado les va a tener que pagar siempre, sino que es una posibilidad de una capacitación y una beca para que ellos progresen. Es una beca —por un lapso de tiempo— para que le saquen jugo, puedan progresar y tener un mejor perfil de ellos mismos... presentar un currículum con un montón de experiencias de cursos y de prácticas laborales (subcoordinadora del PJMMT La Matanza, comunicación personal, agosto de 2015).

Se plantea entonces un desafío a las mediaciones institucionales, que deben diseñar estrategias de intervención que actúen sobre las *subjetividades*. En efecto, se visualiza la problemática de la inserción laboral juvenil como una responsabilidad individual, conceptualizada por el equipo técnico local en términos de falta de *cultura de trabajo*, poco disciplinamiento, déficit de saberes. A esto se suma la *particularidad de la edad*, asociada con la ausencia de proyección, escasa

motivación e interés. Surge así un énfasis en la *orientación* como un elemento clave vinculado a las políticas activas de empleo, que busca incidir sobre las actitudes y disposiciones de los jóvenes hacia el trabajo.

De este modo, se comienza a configurar un cambio en los ejes conceptuales para abordar los problemas de la inserción laboral de los jóvenes: de las “necesidades de capacitación” hacia las “disposiciones al empleo”. Vinculado a una lógica de activación, la *orientación* pasa a ser una de las medidas clave de las políticas de empleo, de la mano de las concepciones basadas en “dar herramientas para el manejo de la propia trayectoria” (Jacinto, 2010b, p. 139). Este componente se fue consolidando dentro de la línea programática analizada, y aparece como un tipo de intervención que abarca desde un carácter puramente instrumental hasta la búsqueda de una orientación más integral, por medio de un fortalecimiento de las subjetividades. En efecto, no solo aborda aspectos ligados con la formación actitudinal, sino que también busca incidir sobre otros aspectos subjetivos centrados en el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de habilidades comunicacionales e interaccionales para el mundo laboral (Jacinto y Millenaar, 2012; Gutiérrez y Assusa, 2016).

El Curso de Introducción al Trabajo (CIT) es el único componente obligatorio, al constituirse en el eje y la puerta de entrada del programa. Cada participante inicia su vinculación a través de un proceso de orientación e inducción al mundo del trabajo, en el que se desarrollan aprendizajes vinculados con la elaboración de un currículum vitae, la disposición de herramientas para la búsqueda de empleo, el buen desempeño en entrevistas laborales; así como también conocimientos sobre derechos y deberes del mercado de trabajo e, incluso, la configuración de un *proyecto formativo-ocupacional*. Este último módulo adquiere especial importancia en los objetivos programáticos, al impulsar la *activación* del joven, quien debe hacer una reconstrucción de sus experiencias laborales y saberes adquiridos para, a partir de allí, configurar un perfil ocupacional adecuado para insertarse al mercado de trabajo. Este modo de intervención implica la realización de un proceso de *autoconocimiento* o *autoanálisis*, en el que los participantes desarrollan estrategias de evaluación sobre sí mismos para identificar sus fortalezas y asumir sus debilidades personales, al tiempo que tiende una mirada reflexiva sobre las oportunidades y limitantes del entorno.

Como apunta el equipo técnico a cargo de la ejecución de este componente, durante el curso se busca dar “voz a los jóvenes”, poner en valor saberes, competencias y trayectos laborales invisibilizados —muchas veces ocultos— al desarrollarse al interior del propio hogar:

Trabajar esas cuestiones para que el joven proyecte un trayecto posible en su contexto productivo y sus posibilidades reales también, de acuerdo a las capacidades y trayectorias que haya realizado. [...] La formación de un proyecto ocupacional permite mejorar la autoestima de los jóvenes; llegan al programa diciendo que “no saben hacer nada”, “les viene bien cualquier trabajo”. Es un espacio donde el joven puede concebir los saberes incorporados, previos, ya que muchas veces trabajan con sus padres y

no conciben esa tarea como un trabajo (miembro del equipo técnico del PJMMT, comunicación personal, mayo de 2015).

De acuerdo con la normativa, la formulación del proyecto ocupacional implica un recorrido cuyo punto de llegada es que cada joven pueda definir —en función de sus expectativas— las metas y la ejecución posterior de un itinerario que busque hacer puentes con el trabajo. Esto conlleva la realización *selectiva* o *acumulativa* de otras prestaciones, en concordancia con el carácter integral que subyace a la política. Así, esta estrategia de subjetivación sienta sus bases en un diagnóstico orientado por la noción de *individualización*. Precisamente, el programa impulsa la gestión de las trayectorias por parte de los jóvenes, quienes deben configurar sus recorridos de acuerdo a los propios contextos, experiencias e intereses. Si bien las prestaciones se presentan como acciones integradas, las trayectorias que despliega cada uno de los participantes son particulares. Por consiguiente, es el joven quien carga de un sentido al “programa institucional”, al delinear un itinerario específico por sus distintos componentes:

Es lavarles la cabeza para que ellos caigan en que esta es su vida, si no sale de ellos prepararse y luchar, no se puede. El Estado no puede hacer todo. Entonces es para que tomen conciencia de que esto es exclusivamente para ellos. No es venir y cumplir las horas, porque las tenés que cumplir para cobrar. Es venir y cambiar tu mentalidad, ponerte vos mismo tu meta y tu proyecto con la ayuda de los talleristas (subcoordinadora del PJMMT La Matanza, comunicación personal, agosto de 2015).

En este proceso cada joven cuenta con la asistencia de un tutor, que es responsable de acompañarlo y derivarlo a las distintas actividades a lo largo de su permanencia en el programa. Ahora bien, a diferencia de lo establecido en la “letra” del PJMMT, en la implementación el CIT aparece como la única instancia colectiva donde el equipo técnico logra un mayor acercamiento al joven. Luego de ese módulo introductorio, los participantes desarrollan un trayecto más individualizado y se diseminan por un conjunto variado de instituciones que participan como prestadoras de los servicios de empleo, lo que dificulta una intervención personalizada. Esta debilidad en los procesos de acompañamiento se agudiza con la masificación del programa, al conducir a que adquieran una mayor relevancia las tareas administrativas frente a los roles de orientación y contención que deberían realizar los tutores.

#### REDEFINIENDO LAS ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA EL TRABAJO: DIVERSIDAD DE SENTIDOS Y TRAYECTORIAS DESDE LOS JÓVENES

El énfasis en la individualización se refleja no solo en los diversos caminos que desarrollan los jóvenes al interior del programa, sino también en los múltiples sentidos que complejizan los objetivos programáticos. Si en la normativa del PJMMT se pone foco en la orientación —a través de la conformación de un proyecto formativo en pos de insertarse al mercado laboral—, en el proceso de implementación las

trayectorias *electivas* que desarrollan los jóvenes vislumbran un agenciamiento que, lejos de configurar un perfil ocupacional, toman por fundamento un conjunto de “lógicas no programáticas”: *afectivas* (la sociabilidad), *de (pro)actividad* (“hacer algo”) o *de inserción laboral* (con base en tramas institucionales).

Con relación a la *lógica afectiva*, es importante señalar que entre los sentidos no previstos por las acciones programáticas se encuentra la configuración de redes sociales o *sociabilidades juveniles*. Precisamente, una novedad del CIT es que propone una instancia de participación grupal donde el joven se contacta con sus pares.<sup>3</sup> Estos espacios de encuentro, de creación de amistades y comprensión de las mismas problemáticas que los afectan, impulsan a los participantes a continuar el recorrido programático, con menos probabilidades de deserción:

Fui y me anoté, empecé en la sede de Catán, ahí hice los primeros dos meses y, bueno, después de eso tenía que buscar un curso para seguir cobrando. Como acá había un montón de cursos, con mi grupo de amigos, que habíamos hecho ahí, buscamos en los alrededores. Encontré el de operador de PC y ahí empecé acá (ex beneficiaria del PJMMT, comunicación personal, diciembre de 2015).

En la *lógica de (pro)actividad* se observa que, lejos de ser la “inserción laboral de calidad” —como sugiere la normativa del PJMMT— lo que orienta el ingreso al programa y la realización de nuevas prestaciones, prima —por el contrario— un impulso a “hacer algo”, que abarca desde la búsqueda de herramientas para la vida hasta una inversión del tiempo por medio de la realización de actividades, que distan de contemplar un itinerario de acceso al empleo. A través de los relatos se devela que la *(pro)actividad* implica muchas veces un rumbo sin planificación u orientación, que entra en tensión con el itinerario planeado en el proyecto formativo-ocupacional, a partir del cual se orientan las prestaciones realizadas. En este punto es interesante vislumbrar la lógica que está detrás del pasaje que algunos jóvenes realizan por el programa, ya que otorgan nuevos significados a su participación.

—¿Qué te lleva a hacer tantos cursos? ¿Qué es lo que esperarás de ellos?

—Al principio era por lo económico. Después me di cuenta de que, si me quedo con una sola cosa, sé hacer solo una cosa y para otras cosas no voy a servir. Yo busco cursos adonde puedo sacar provecho... no solamente conseguir laburo de eso, sino también que me ayude a mí, en mi vida cotidiana. Donde soy un desastre, se puede decir, me ayudan un poco, me moldean y salgo mejor. Si voy a la casa de mi abuela y tiene un problema eléctrico,

3 Es a través de ese módulo que cada beneficiario define qué otras prestaciones tomar y construye así su proyecto formativo-ocupacional como mecanismo de inclusión socio-laboral. Este curso introductorio está compuesto por cuatro talleres: Proyecto Formativo y Ocupacional; Derechos y Deberes de los trabajadores; Condiciones de Trabajo y Salud Ocupacional; Alfabetización Digital. Tiene una duración de 130 horas, a lo largo de tres meses, y cuenta con el acompañamiento de un tallerista —a cargo de su dictado— que ayuda a los participantes a detectar estrategias adecuadas para planificar y desarrollar un camino de búsqueda, formación y acceso al empleo.

como soy electricista puedo ayudar y no tiene que llamar a otra persona (beneficiario del PJMMT, comunicación personal, noviembre de 2015).

Por último, se encuentra el grupo de jóvenes que despliega trayectorias *de inserción laboral* al interior de las instituciones que brindan servicios programáticos. A través de estrechos vínculos institucionales, los participantes logran incorporarse a circuitos donde se desarrollan relaciones cara a cara, que no se ven interrumpidas con la masividad del programa. El establecimiento de lazos más fuertes permite a los entrevistados construir un puente directo con el trabajo, que se encuentra amparado por su mayor capital cultural y social. Así, la oportunidad de inserción laboral se efectiviza bajo esta lógica e, incluso, para muchos jóvenes significa un primer trabajo “en blanco”:

Y lo que más me gustó fue que a través de esto brindan oportunidades a los jóvenes, oportunidades para seguir estudiando o mismo para tener mi primer empleo (beneficiaria del PJMMT, comunicación personal, octubre de 2015).

En suma, a partir del análisis de este caso se despliega el carácter paradójico de un proceso donde la subjetividad de los jóvenes emerge como una madeja biográfica susceptible de ser intervenida, orientada y regulada por diversas instituciones, a la vez que se realizan llamados al ejercicio de la responsabilidad individual: cada uno de los participantes tiene que explorar y conformar su propio proyecto ocupacional.

Sin embargo, como se vislumbra en la última de las lógicas, el éxito de las estrategias de intervención del PJMMT depende de que estas involucren un soporte personalizado y permanente que acompañe las acciones integrales de socialización laboral, formación profesional y terminalidad educativa que desarrollan los jóvenes, con el objetivo de que estos pasajes no sean efímeros sino, por el contrario, que comprendan una estrategia sostenible de inserción socio-laboral más inclusiva.

## LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DE JÓVENES Y ADULTOS DE SECTORES SOCIALES BAJOS: CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL (TIGRE)

El Centro de Formación Profesional<sup>4</sup> que se analiza fue fundado en el año 1989 en un municipio del norte del conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Este centro brinda educación y formación para el trabajo a jóvenes y adultos de un barrio de Tigre que se caracteriza por un elevado desempleo y niveles altos de informalidad. Brinda cursos de carpintería, soldadura, tornería, diseño de moda, gastronomía (restaurant 1 y 2), panadería, informática (administración comercial y diseño

4 El CFP forma parte de la Red El Telar y la Red de Formación Laboral de Cáritas San Isidro (Provincia de Buenos Aires). Además, participa en una red barrial de instituciones locales (centros de salud, escuelas primarias, jardín de infantes, centro integral comunitario, departamental de policía y delegación municipal) para articular de forma integral una mejor atención a las necesidades y demandas de los jóvenes y adultos.

gráfico), reparación de PC, diseño de páginas web, auxiliar de familia con especialización en adultos mayores, operador socio-comunitario, inglés y turismo. Algunos de los cursos se repiten de un año para el otro, según la demanda, y se dictan dos o tres veces por semana. Los títulos que otorga son certificados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

En este segundo caso se recurre también a las dos dimensiones analíticas referidas a las estrategias de intervención en las subjetividades. Se presenta, por un lado, la incidencia que tienen las estrategias llevadas a cabo por el CFP en las trayectorias educativas y laborales en la construcción de subjetividad de los jóvenes y adultos participantes. Por otro lado, el modo en que los sujetos se apropian y hacen uso de esas estrategias. Asimismo, se considera la interrelación de formación, educación y derechos sociales como uno de los ejes vertebrales que orientan el accionar de este dispositivo en pos de la inclusión social.

#### LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN SOBRE LAS SUBJETIVIDADES: PUNTOS CRÍTICOS

Como se señaló anteriormente, el rol de las instituciones no puede limitarse solo a favorecer el acceso a los sistemas de formación y educación, sino que se torna imperioso considerar aspectos subjetivos y de empoderamiento de los sujetos para garantizar una participación activa en la sociedad civil. En este sentido, en los últimos años, los Centros de Formación Profesional se proponen objetivos que trascienden la formación profesional específica para responder a las necesidades de la población que asisten, a partir de una formación integral (Jacinto, 2015; Millenaar, 2016a). Por un lado, se reconocen las desigualdades sociales y educativas que sufren estos jóvenes y adultos; por otro lado, a las demandas de competencias para el trabajo proponen una formación más amplia, que incluye aspectos actitudinales, comunicacionales y sociales.

El CFP que se presenta en este caso es una institución de origen social-cristiano con una trayectoria de 27 años en el terreno de la formación para el trabajo y la educación. A partir de los testimonios de los directivos, se desprenden como prioritarios dos puntos críticos en los que es necesario desplegar estrategias de intervención sobre las subjetividades ante la situación socioeconómica y educativa de los jóvenes y adultos.

Un punto crítico se asocia con la tarea de aportar para que los jóvenes logren trayectorias laborales estables y en mejores empleos. Esto deviene de considerar tanto la situación del hogar de origen como la propia experiencia de los jóvenes y adultos. Según los directivos, la trayectoria laboral de los padres revela trayectorias signadas por la informalidad y alta rotación por trabajos poco calificados y remunerados. Los padres en su mayoría se insertan en los segmentos más precarios del mercado de trabajo, que abarca diversas actividades laborales como changas, venta ambulante, etc. Frente a la pérdida reciente del empleo o la rotación constante de los padres, la insuficiencia de ingresos percibidos o la ausencia de acceso a cobertura

en salud, los jóvenes ingresan al mercado de trabajo de forma prematura como una estrategia de *supervivencia* de las familias frente a circunstancias adversas. Dentro de este escenario, el acceso de los jóvenes y adultos al mercado de trabajo se concreta en empleos inestables, poco calificados y en su mayoría informales (remisería, quiosco, restaurant, caja de supermercado, servicio doméstico...), que no permiten acumular saberes y experiencias en un rubro u oficio determinado.

Ante esta realidad, la estrategia de intervención desplegada por el CFP incluye el estímulo a la comunicación y la participación social de los jóvenes y adultos, al hacerlos reflexionar sobre sus derechos como individuos, ciudadanos y trabajadores. Este componente reconoce la importancia actual de las competencias interactivas y sociales en los sujetos, para que puedan empoderarse, desarrollar una identidad propia y ganar autonomía para la inserción en el mercado del trabajo. Se busca la recuperación de la autoestima a partir de un trabajo que rescata los saberes y experiencias previas, así como las expectativas y estrategias a futuro que permitan superar el desempleo y las trayectorias laborales inestables. Las entrevistas con los directivos evidencian que los jóvenes y adultos no solamente trabajan por fuera de lo pautado en el derecho laboral, sino que además desconocen en muchos casos la legislación vigente y los derechos laborales. Este es otro aspecto clave en el que se trabaja fuertemente desde el CFP.

Otro de los puntos críticos que deben enfrentarse es que, en su mayoría, los jóvenes y adultos representan la primera generación que cursa y finaliza el nivel secundario. Por ende, son individuos cuyas familias no cuentan con un considerable historial educativo. En términos generales, los estudiantes no habían finalizado los estudios secundarios. Esto llevó al CFP a desarrollar una estrategia de intervención socio-educativa: de allí su vínculo con una sede del Plan FinEs<sup>5</sup> en un barrio cercano al que se ubica el centro, para articular formación para el trabajo con terminalidad educativa en el nivel secundario. Esta articulación —que no tiene carácter institucional formal, sino que responde a las “tramas” institucionales no formales que se tejen para responder a las necesidades de los sujetos— tiene como fin ampliar el acceso a la educación como un derecho social, al incorporar una lógica de recreación de capacidades y de empoderamiento de los sujetos que procure cambiar su imagen vinculada con el fracaso y el abandono escolar. Las palabras de la directora del CFP dejan en claro el complejo escenario:

Recibimos en el Centro personas que han sido derrotadas por el sistema, que los expulsó. Muchos llegan y necesitan capacitarse porque no tienen trabajo y necesitan tener una herramienta. En su mayoría son pibes

---

5 El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios tiene alcance nacional, depende del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, en articulación con los ministerios de Educación provinciales. En el año 2008 se plantea una primera etapa, que ofrece la posibilidad de obtener el título secundario a jóvenes y adultos que hayan cursado el último año de la secundaria o polimodal y adeuden materias, sin haber alcanzado el título. En los años siguientes se proponen acciones para aquellos que no iniciaron o bien no finalizaron el nivel primario o secundario. Se suma a la oferta regular de la Educación de Jóvenes y Adultos.

y adultos desfavorecidos con una condición económica muy pobre, con situaciones muy precarias de laburo (directora del CFP, comunicación personal, junio de 2015).

Así, las estrategias de intervención sobre las subjetividades son complementarias y se refuerzan recíprocamente. Consisten en la realización de acciones de orientación laboral, de capacitación y de espacios que apoyan la terminalidad de los niveles formales del sistema educativo.

#### FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIO-LABORALES Y EDUCATIVAS, Y SU INCIDENCIA EN LA SUBJETIVIDAD DESDE LOS JÓVENES Y ADULTOS

La situación de los jóvenes y adultos de sectores sociales bajos llevó a la ampliación y diversificación de los Centros de Formación Profesional y sus estrategias. Muchas de ellas presentan enfoques novedosos que implican acciones pedagógicas, psico-sociales y de formación. Así, conjuntamente con los objetivos de inserción laboral —o al menos de progreso de la situación de los jóvenes y adultos— los centros desarrollan otros objetivos centrados en el fortalecimiento de la subjetividad y el empoderamiento, que apuntan a la integración social. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿cuáles son los significados o sentidos de los jóvenes y adultos con respecto a las estrategias desarrolladas por el CFP en torno a sus subjetividades? Se presenta a continuación la voz de los jóvenes y adultos entrevistados, quienes expresaron una alta valoración de estas estrategias desarrolladas.

En algunas entrevistas se hace referencia al CFP y a los cursos como espacio de socialización y como un instrumento útil. Por un lado, la sociabilidad con pares les aporta trabajar con otros con experiencias similares, al tiempo que obtener informaciones sobre el mercado de trabajo. Por otro, también se valoriza la construcción de amistades con los profesores. Asimismo, en algunas entrevistas se manifiesta que el lazo social que se construye entre los actores es importante, además, para promover la organización de microemprendimientos o como una red de relaciones, tal como expresa un egresado:

Hago lo que es reparación, programas, las instalaciones completas de lo que es una PC. Por suerte me llegan muchas computadoras para hacer. Me llegan trabajos de gente conocida o mucho contacto social en el Centro. Aprendí mucho del profesor, no solo en la informática, sino que con la sinceridad se llega a todos lados. Va de boca en boca. Yo arreglé algunas computadoras acá y esa gente me trae otras y otras. Y gracias a que encontré un grupo excelente de alumnos y profesores (egresado CFP-estudiante Plan FinEs, comunicación personal, setiembre de 2015).

Se fomenta así, desde el CFP, una construcción colectiva entre los sujetos. El acompañamiento de profesores y de grupos de pares tiene una fuerte incidencia en la subjetividad de los jóvenes y adultos, ya que los posiciona con mayor fortaleza frente a la adversidad. Sin embargo, la organización de microemprendimientos requiere de ciertas condiciones y saberes muchas veces no presentes por

la endeblez de las competencias generales y la limitada red de relaciones sociales, a las que se agrega, en el caso de los jóvenes, la escasa experiencia.

Desde el punto de vista de los participantes, la estrategia centrada en la acumulación de saberes, la estimulación de la comunicación y la participación social tiene una incidencia positiva que redundo en una mayor “valoración de sí mismos”. En muchos testimonios se expresa la búsqueda de un proyecto personal que involucre al empleo en función de las propias potencialidades y el valor de los saberes previos y actuales en la construcción de la trayectoria. En otro orden, en los relatos de los jóvenes y adultos se valora ampliamente la palabra de profesores y directivos en el reconocimiento de la educación y el trabajo como un derecho social, al incorporar una lógica de recreación de capacidades y de empoderamiento de los sujetos, en especial en torno a los derechos laborales:

Obvio que me gustaría trabajar de todo lo que aprendí. Porque antes yo no sabía nada y ahora sé un montón de cosas. Cuando uno sabe algo que le gusta, lo ve de manera diferente. Y sí, me gustaría trabajar de lo que aprendí. No sé muy bien en qué, pero me imagino en una empresa de oficinista, trabajando en el Excel para una empresa. Estaría re bueno (egresada CFP-egresada de escuela secundaria común, comunicación personal, noviembre de 2015).

Por último, la estrategia socio-educativa se asocia con el fortalecimiento de las capacidades de aprendizaje y la terminalidad de estudios secundarios a través del Plan FinEs. Se apuesta a construir un espacio áulico que contribuya a generar una experiencia de trabajo colectiva y de intercambio entre los cursos del centro y otras instituciones del barrio. La cercanía barrial y el trabajo colectivo fomentan los valores de solidaridad, compañerismo y el acompañamiento mutuo como aspectos claves en la conformación de un grupo de estudio, elemento central para la permanencia y continuidad. Es manifestada reiteradamente la incidencia que tiene esta estrategia de formación colectiva: por un lado, aporta al mejoramiento en el lenguaje, en la comunicación y en las habilidades relacionadas con el aprendizaje; por otro lado, modifica la imagen respecto de las relaciones con el conocimiento:

Me decían que era un cursito y no me importa, yo lo tengo y lo hice. Y así me manejo. Pero nunca dejo de estudiar. Además de que te mantiene la mente ocupada, crecés un montón. Y hoy me di cuenta de que sé manejarme y hablar con las personas. Sé desenvolverme y todo eso lo aprendés leyendo (egresada CFP-egresada Plan FinEs, comunicación personal, noviembre de 2015).

La estrategia integral que combina la formación para el trabajo y la participación en el plan FinEs establece dos dimensiones que inciden, pues, en las subjetividades y su desarrollo, tanto en el plano laboral como para la ciudadanía. Se podría argumentar que el CFP intenta contribuir en esta tarea a partir de la ampliación en el acceso de los jóvenes y adultos al trabajo y la educación

como un derecho social. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿es suficiente con este tipo de estrategias? ¿Son las estrategias adoptadas por el CFP las más pertinentes para lograr la integración de los jóvenes y adultos de sectores sociales bajos?

Tal como se ha esbozado más arriba, los participantes entrevistados expresan una alta valoración de las estrategias que desarrolla el CFP, porque el centro contempla las particularidades de los sujetos que allí asisten, sus trayectorias laborales y educativas previas, así como el contexto socio-familiar, en tanto introduce estrategias que tienen como prioridad reconocer las vicisitudes y necesidades significativas de los jóvenes y adultos. Sin embargo, son dos los elementos que habilitan un cauto optimismo: por un lado, es necesario contar con un acompañamiento poscurso de formación, que apunte los microemprendimientos a partir del asesoramiento en temas legales hasta la conformación de un sistema de subsidios o préstamos para la compra de equipamientos; por otro lado, el reconocimiento no garantiza por sí solo la restitución de los derechos de los sujetos. Se requiere, además del trabajo del CFP, el acompañamiento de políticas intersectoriales que prevean intervenciones adecuadas, precisas, oportunas y relevantes para apuntar las trayectorias de los jóvenes y adultos.

## REFLEXIONES FINALES

En el estudio de los casos aquí presentados se puede apreciar que un aspecto central que comparten estos dispositivos, que articulan la educación con el trabajo, radica en que ambos desarrollan *estrategias de intervención con eje en la subjetividad*. En efecto, las estrategias de orientación socio-laboral, formación profesional y terminalidad educativa que impulsan estos dispositivos involucran no solo el desarrollo de competencias para el trabajo, sino que también proponen una formación más integral que incluye aspectos actitudinales, comunicacionales y sociales. No obstante, se distinguen particularidades en los dispositivos presentados.

En el caso del PJMMT, el apoyo a la subjetividad que promueve se efectúa a través de cursos orientación socio-laboral. La *activación* de los jóvenes aparece aquí como el resultado esperado de las estrategias de intervención institucionales, que oculta un fuerte carácter individualizante: es el joven quien debe configurar su propio proyecto formativo-ocupacional. Como contracara, las relaciones de proximidad y la contención operan como estrategias que hacen no solo al sostenimiento de los jóvenes en el programa, sino que también funcionan como soportes al despliegue de esa subjetividad.

Las estrategias de intervención desarrolladas por el CFP aspiran a brindar soportes institucionales protectores que tienen incidencia sobre aspectos personales y subjetivos. La lógica de recreación de capacidades socio-laborales, el fortalecimiento de los aprendizajes y el empoderamiento de los sujetos aumentan las posibilidades de inclusión educativa y laboral. Sin embargo, son importantes

los desafíos que enfrentan los jóvenes y adultos de nuestro tiempo frente a los crecientes procesos de individualización de las trayectorias y el aumento de las desigualdades, que habilitan un cauto optimismo respecto de la ampliación y efectivización del derecho al trabajo y la educación.

Por último, cabe destacar el rico ejercicio de recuperar las voces de los protagonistas a la hora de desentrañar los procesos de subjetivación propuestos por dichos dispositivos y (re)significados por los participantes. En términos generales, debido a que los testimonios traslucen no solo el entramado de instituciones que se conjugan en dichos procesos, sino también las tensiones entre las estrategias de intervención *dispuestas* y lo sentidos que adquieren para quienes las vivencian. En términos particulares, por los aportes que pueden brindar —como lo han demostrado diversas investigaciones— a la hora de diseñar e implementar políticas públicas.

## REFERENCIAS

- Abdala, E., Jacinto, C. y Solla, A. (2005). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Political Economics*, 2, 193-216.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Les heritiers*. París: De Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316.
- Castel, R. y Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. París: Fayard.
- Carnoy, M. (1982). Economía y educación. *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 8 (40), 36-70.
- Dávila, O. y Honores, C. (2003). Capital social juvenil y evaluación programática hacia jóvenes. *Última Década*, 18, 175-198.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin Editeur.
- Dubar, C. (2002). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*, 1 (44), 2-6.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Le Seuil.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. *Saber y verdad*(pp. 127-162). Madrid: Ediciones De la Piqueta.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Galland, O. (2002). *Les jeunes*. París: Éditions La Découverte.
- 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 de organismos públicos del mundo del trabajo. *Papers Revista de Sociología*, 101, 73-95.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. París: LeSeuil.

- Herger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina. Salvia, A. (Comp.). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina* (pp.181-204). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación*, 341, 57-79.
- Jacinto, C. (2007). *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. Buenos Aires: UNICEF.
- Jacinto, C. (2008). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. Novick, M. y Pérez Sosto, G. (Coords). *El estado y la reconfiguración de las protecciones sociales* (pp. 463-498). Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella-Siglo XXI.
- Jacinto, C. (2010a). Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. Jacinto, C. (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-45). Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (2010b). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencia y reformulaciones. Jacinto, C. (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 119-144). Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 120-137.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década* 9-92.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 52, 141-166.
- Lasida, J. (2004). *Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: RedEtis (IPE-IDES).
- Longo, M. E. (2008). Claves para el análisis de las trayectorias profesionales de los jóvenes: multiplicidad de factores y de temporalidades. *Revista Estudios del Trabajo*, 35, 73-95.
- Longo, M. E. (2010). Las secuencias de inserción: una alternativa para el análisis de trayectorias laborales de jóvenes. Jacinto, C. (Comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 259-295). Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Millenaar, V. (2016a). Educación y trabajo en la Formación Profesional. *Revista Novedades Educativas*, 306, 32-35.
- Millenaar, V. (2016b). *La Formación Profesional en la Argentina: procesos históricos y lógicas territoriales*. Documento en prensa.
- Morch, M. (2002). Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: trayectorias fallidas en Dinamarca, Alemania oriental y España. *Revista de Juventud* 56 (02), 31-54.
- Nicole-Drancourt, C. y Roulleau-Berger, L. (2001). *Les jeunes et le travail 1950-2000*. París: PUF.
- Partenio, F. (2015). *Aprendizaje de calidad y preparación de los jóvenes para el trabajo en Argentina*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Pérez, P. y Brown, B. (2014). Políticas de empleo para jóvenes: el programa Jóvenes con y Mejor Trabajo. Pérez, P. y Busso, M. *Tiempos contingentes: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal* (pp. 147-166). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez, P. (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MTEYSS. (2008). Resolución N° 497/08. Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Recuperado de [http://www.trabajo.gov.ar/downloads/programajovenes/res\\_se\\_261-2008\\_jovenes\\_con\\_mas\\_y\\_mejor.pdf](http://www.trabajo.gov.ar/downloads/programajovenes/res_se_261-2008_jovenes_con_mas_y_mejor.pdf)
- Riquelme, G. (2001). *Acceso a la educación y formación para el trabajo: quiénes y qué tipo de recursos*. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de ASET. Buenos Aires, Argentina.

- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2 (5), 68-75.
- Robles, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad de riesgo*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Salvia, A. (2008). Introducción: La cuestión juvenil bajo sospecha. Salvia, A. (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina* (pp. 13-31). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2003a). *Los jóvenes trabajadores frente a la Educación, el desempleo y el deterioro social en Argentina*. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.
- Salvia, A. y Tuñón, I. (2003b). *Jóvenes trabajadores en Cono Sur: desafíos y respuestas. Proyecto PROSUR*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.
- Soldano, D. (2009). El Estado en la vida cotidiana. Algunos desafíos conceptuales y metodológicos de la investigación sobre política y biografía. Frederic, S. y Soprano, G. (Comps.). *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp.235-254). Buenos Aires: Prometeo.
- Tedesco, J. C. (2008). *Democracia y educación*. Conferencia Magistral dictada en el 44º Curso de rectores. Buenos Aires: CONSUDEC.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE.
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Walther, A. y Pohl, A. (2005). *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*. Tübingen:IRIS.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.

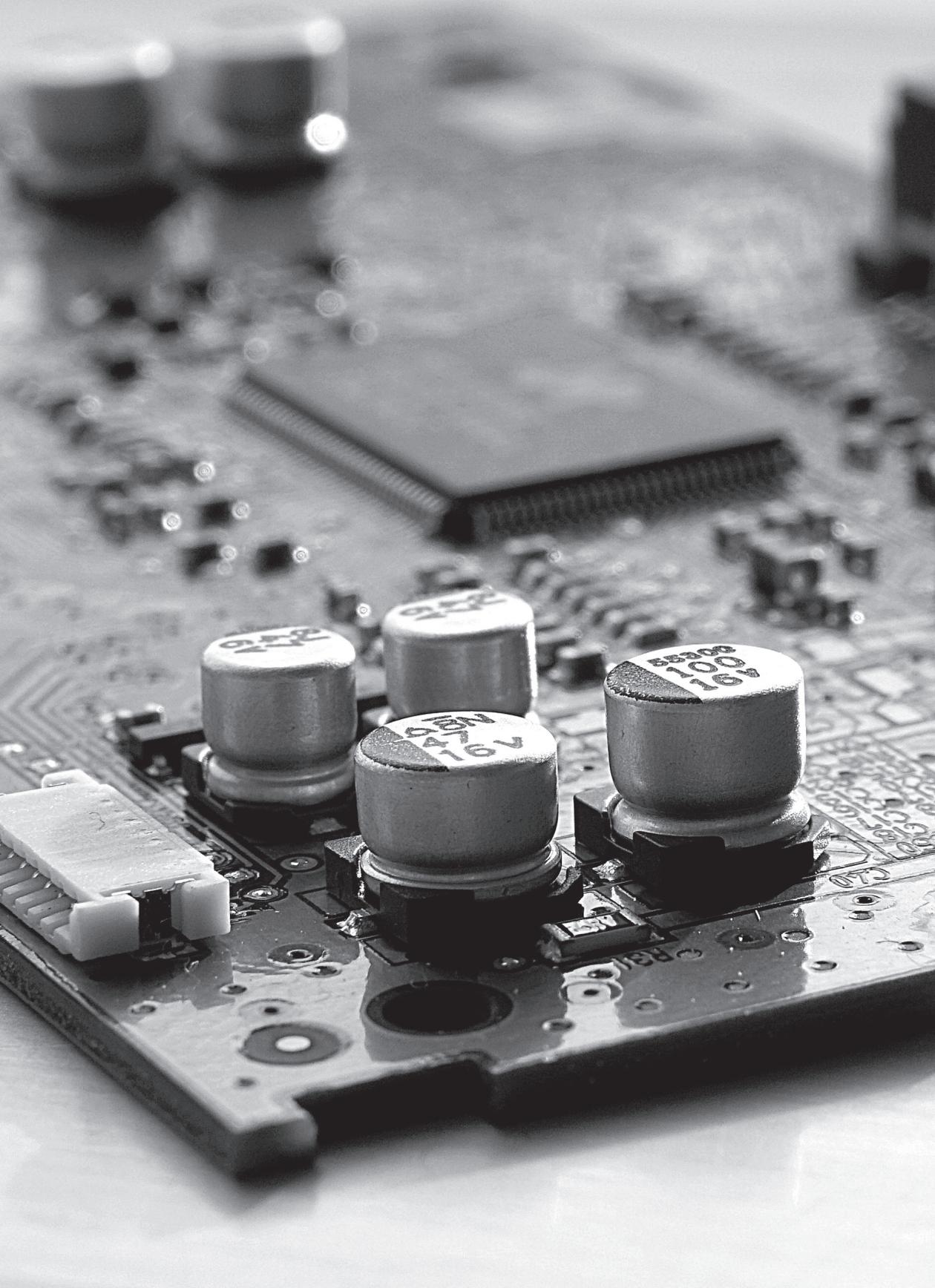
Recibido: 16-08-2016

Revisado: 17-09-2016

Aceptado: 18-09-2016







# EL CONTEXTO Y LOS ACTORES DE LA PRÁCTICA: ESTUDIO SOBRE LA REPRESENTACIÓN DEL PROFESOR EN FORMACIÓN\*

*The context and placement participants: Study on the representation of student teachers*

GERARDO IGNACIO SÁNCHEZ SÁNCHEZ\*\* XIMENA ELIZABETH JARA AMIGO\*\*\*

**Resumen.** El presente artículo explora las representaciones que 32 profesores en formación reportan sobre el contexto y los actores de la práctica. Los resultados reconocen a la práctica como espacio real de formación y fuente de crisis productiva, y la presencia de dos tipos de actores: aquellos entusiastas y en desarrollo; y los que experimentan a modo de resistencia una frustración profesional. Se adoptó el enfoque cualitativo a partir del tipo estudio de caso interpretativo, con aplicación de entrevistas semiestructuradas y una estrategia de discusión basada en el análisis temático. La investigación se desarrolló en el campus de una universidad regional de Chile. El estudio abre perspectivas de diálogo en el contexto regional, susceptibles de enriquecer la formación e inserción docente.

**Palabras claves:** contexto, actores, práctica, representaciones, Chile

**Abstract.** *This article explores the representations that 32 student teachers have about the context and placement participants. The results identify the context where the placement is being carried out as a real space of training and production crisis source, and the presence of two types of participants: those who are enthusiastic and under development; and those who experience professional frustration. The qualitative approach was used based on the interpretative case study in which semi-structured interviews and a strategy discussion based on thematic analysis were carried out. The research was conducted on the campus of a regional university of Chile. The study opens up prospects for dialogue in the region, capable of enriching Initial Teacher Training.*

**Keywords:** context, participants, placement, representations, Chile

---

\* Proyecto de investigación financiado por el Plan de Mejoramiento UCM1310 de Formación Inicial de Profesores.

\*\* Profesor de Historia y Geografía. Magíster en política y gestión educacional (Universidad de Talca). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de la Serena). Académico adscrito al Proyecto de Mejoramiento institucional (PMI 1310) de la Universidad Católica del Maule, Chile. Posee una vasta experiencia en procesos de formación práctica y evaluación del aprendizaje en escuelas y liceos del sistema escolar municipal de la región del Maule, Chile.

\*\*\* Profesora de Historia y Geografía. Magíster en Currículum y Evaluación (Universidad Arcis). Doctora (c) en Cultura y Educación en América Latina (Universidad Arcis). Académica adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile (Sede Talca). Se desempeña como Secretaria de Estudios de la Carrera de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Posee una experiencia amplia como profesional y coordinadora en programas de Educación Superior.

**E**l estudiante de pedagogía afronta la práctica desde ciertos proyectores conceptuales e imágenes preformativas que le permiten disponer de una percepción aún parcial de la realidad. Esta percepción suele verse tensionada cuando súbitamente, enfrentado al trabajo en aula, constata que nada o muy poco se comporta como estaba previsto. Se ve necesitado entonces de reglas flexibles y cambiantes, que debe descubrir y desarrollar para lograr una comprensión situada de la tarea docente, pues la explicación teórica omnisciente presentada en la universidad no le sirve o no le brinda las respuestas. Más aún cuando “una formación profesional que gire, en un principio, en torno a la comprensión y al análisis teórico de la intervención contribuye a retrasar la aprehensión de la economía pedagógica por el hecho de que incita a realizar una lectura fragmentaria de las situaciones” (Carbonneau y Hétu, 2010, p. 128).

En los relatos que se recogen en reuniones de trabajo con los estudiantes de pedagogía se constata que cada uno posee variadas preconcepciones y expectativas sobre lo que puede ser su aterrizaje al interior de una sala de clases. La pedagogía muchas veces lleva a la idealización del futuro trabajo docente: el amor por enseñar, niños y jóvenes preocupados por su aprendizaje y apoderados comprometidos. Pocos saben la magnitud que puede tener el choque con la realidad y el impacto que este produce en su ser docente. En consecuencia, en la formación de profesores emerge la importancia del trabajo de las representaciones, las que —entendidas como instrumentos de naturaleza cognitiva que facilitan la aprehensión de la realidad— pueden en el caso de los profesores “considerarse como uno de los medios que estructuran su comportamiento de enseñanza y aprendizaje” (Baillauques, 2010, p. 56), más aún cuando se reconoce la íntima relación entre las imágenes/expectativas de la tarea docente y las realidades donde se lleva a cabo.

Conocer la labor docente en su contexto educativo (medio normado, complejo y dinámico) es fundamental en los programas de formación inicial. Durante los años de formación se entregan diversos conocimientos, se desarrollan determinadas habilidades y se propician ciertas disposiciones que son útiles y fundamentales, mas no constituyen la totalidad de lo que se requiere para asumir la tarea. Al interior del aula, el docente se enfrenta a un objeto de estudio, el alumno, que es voluble y variable no solo en aspectos físicos y psicológicos, sino también sociales y culturales (Tardif, 2004). Todo esto se entrelaza con un contexto laboral complejo y diverso, con normativas y cultura propia, donde la interacción con los demás agentes educativos, además de clave, resulta ineludible. Entonces, es en esta instancia donde entran en juego aspectos intrínsecos que nadie ha enseñado instructivamente, pero que están presentes en el individuo: los saberes propios y experienciales, el sentido común y las experiencias preformativas, que generan una capacidad de adaptación específica que lleva finalmente a un modo de hacer y, por tanto, de representar la docencia.

Debido a la complejidad que representa la formación inicial de profesores, los estudiantes de pedagogía disponen en su itinerario formativo de prácticas

tempranas que los aproximan a lo que significa el trabajo docente. Sin embargo, estas visitas deben contar con la reflexión necesaria para que tales experiencias tomen sentido y no se vuelvan vacías en contenido e impacto, además de ayudar al estudiante a entender lo que significa la labor docente. Labor que supone “desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y a la socialización” (Tardif, 2004, p. 87). Se desprende de lo anterior que el trabajo docente está afectado por un ambiente de trabajo constituido por las interacciones humanas. Esto conforma el núcleo de la labor del profesor y, por ende, su naturaleza y la de todas sus actuaciones.

Al igual que todo trabajo humano, el trabajo docente posee diversos componentes: finalidad, objeto, resultados, técnicas y saberes de los trabajadores, su papel en el proceso. Estos presionan el hacer, al generar dilemas y tensiones en la trama del trabajo docente. Por un lado, los docentes deben trabajar con un gran grupo de personas, pero a la vez deben diferenciar su acción, pues los alumnos tienen diferentes cualidades y capacidades. Los profesores deben evidenciar el afecto, para motivarlos, pero manteniendo un límite acorde con el papel de mediador. Conjuntamente, el poder del control ejercido sobre el objeto humano es imposible de ser total y completo. En su configuración como ser humano, está afecto a derechos y no puede ser obligado a aprender por sí mismo si no lo desea. En este sentido, uno de los principales problemas del oficio docente es trabajar con un objeto que, de una forma o de otra, escapa siempre al control del trabajador (Tardif, 2004). Esto lleva otra vez a recalcar el poder interpretativo de la labor docente.

Parece fundamental detenerse en la noción de trabajo docente que emerge, pues cualquier propuesta de formación inicial se sustenta en reflexiones y supuestos acerca de las tareas que los profesores están llamados a desarrollar. En ese sentido, “una concepción comprensiva de la enseñanza supone definiciones diferentes en el plano del diseño de la formación, que apresen la complejidad de la tarea docente y construyan capacidades de intervención que atiendan a tal complejidad” (Diker y Terigi, 1997, p. 98). La formación inicial docente debe ser capaz de liberarse de tradiciones y perspectivas idealistas o excesivamente normativas, para anclarse a los requerimientos reales y las condicionantes que configuran el trabajo.

Estas tradiciones entendidas como “configuraciones de pensamiento y acción institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos suelen moverse dilemáticamente entre el instrumentalismo y el dramatismo” (Diker y Terigi, 1997, p. 110).

Por un lado, la precaución de que funcionen los dispositivos, de calibrar sus avances, de perfeccionar los métodos y las técnicas, de controlar los resultados, en fin de racionalizar el acto educativo con vistas a una eficiencia mayor; por el otro, la preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que

exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo (Ferry citado en Diker y Terigi, 1997, p. 100).

Será importante superar la idea de práctica reducible a un conjunto de dispositivos técnicos; pero también de no resignarse a la sorpresa permanente.

Se enfrenta el influjo de dos modelos de formación: el tecnológico y el orgánico. En el primer modelo —en línea con una racionalidad instrumental de medios/fines—, el docente no necesita conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales orientadas a un desempeño. Se considera a la práctica un “campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica” (Davini, 1995, p. 103).

En el segundo modelo —con la puesta en práctica de lógicas “indefinidas, emergentes e interactivas—, la enseñanza constituye una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, situados en un contexto histórico-cultural, con resultados abiertos a la incertidumbre y a los conflictos de valor, con una formación centrada en un sujeto, que, reconociendo su hacer, investiga y desarrolla autonomía profesional” (Davini, 1995, p. 103). Este modelo concibe una relación dialéctica teoría-práctica anclada en el papel que desempeña la reflexión en, a partir de y sobre la práctica.

Estas propuestas formativas de distinta naturaleza condicionan necesariamente la comprensión del trabajo docente. En la actualidad, se requiere una formación/docencia en diálogo con el lenguaje de la práctica, es decir, que facilite la tarea de aprender a enseñar, que haga efectiva la apropiación del rol, que permita preparar a los docentes para una determinada pero importante exigencia de la actividad en la enseñanza: su juicio sobre la situación que enfrenta y el desarrollo de su actividad. Por lo tanto, es necesario encontrar estrategias de formación que incorporen elementos de ambas racionalidades, en lo que Diker y Terigi (1997) denominan *certeza situada*.

Para avanzar en el desafío anterior es preciso superar la formación docente tradicional —que concibe la buena enseñanza como la traducción de la teoría en la práctica— y adoptar nuevas tendencias, que consideran la buena enseñanza como resultado del análisis y reflexión de las características del contexto, junto con la exploración de alternativas para responder a ese contexto. Téngase presente que la profesión docente necesita tanto de “individuos abiertos, capaces de ser originales, de adaptarse de manera creativa y evolutiva y de ser actores sociales, cuanto de funcionarios obedientes y homogéneos respecto a la conservación de valores y conocimientos, y a la aplicación de la disciplina frente a los alumnos” (Baillauges, 2010, p. 84).

El oficio de maestro, “por el hecho de abarcar un conjunto de tareas complejas y de exigir una serie de conocimientos ligados a la experiencia, debe ser enseñado en relación con esta complejidad y por medio de la organización personalizada de los aprendizajes respecto a este conjunto de tareas” (Belair, 2010,

p. 106). Ello en razón a la existencia de “zonas indeterminadas de la práctica —tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores— que escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schon, 2010, p. 20).

El espacio que está llamado a facilitar la formación y una adecuada comprensión de la naturaleza del trabajo docente es el de la práctica, entendida como una experiencia de trabajo orientada a promover el cuestionamiento de la teoría a partir del enfrentamiento con problemas educativos y la búsqueda de posibles soluciones. La práctica no se reduce a un dominio de aplicación de teorías externas, es más bien un lugar de constante producción de nuevas soluciones a los problemas con los cuales se ven enfrentados los profesionales. Desde la perspectiva de Orland-Barak y Yinon (2008), es un espacio que permite aprender un lenguaje profesional compartido, un compromiso con la toma de decisiones, lo que favorece la apropiación del contexto y la identificación de los aspectos inmediatos y mediatos del trabajo docente; de ahí la necesidad de no limitar la práctica al aprender a enseñar en el aula, pues ello equivale, en la mirada de Davini (1995), a desestimar sus “dimensiones sociocultural y ético política” (p. 114), y marginar el rol que juegan la subjetividad y los propios marcos interpretativos en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comprensión de la potencialidad formativa de los contextos de práctica resulta clave si lo que se pretende es disminuir el *shock* de realidad que experimentan los practicantes cuando, en dicho escenario, deben procurar no solo la obtención de conocimiento profesional, sino también un cierto equilibrio personal que permita enfrentar las diversas situaciones que la tarea involucra y tomar frente a ellas sus propias decisiones (Carbonneau y Héту, 2010).

Queda así de manifiesto la complejidad del trabajo docente, pues supone un proceso de aprender a vincular las situaciones vividas (ficticias o reales) con las teorías que pretenden explicarlas, mediante una estrategia de generalización de los procesos. De lo que se trata es de evitar el “desfase entre una formación académica más bien inservible y una práctica intuitiva que puede resolver los imprevistos y problemas circunstanciales, pero nos da la impresión de un eterno comienzo” (Belair, 2010, p. 105).

El trabajo docente, como trabajo pedagógico, tiene una especificidad y una determinada naturaleza, y se orienta hacia finalidades. “En sí mismo es complejo y contradictorio, en la medida en que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas” (Davini, 1995, p. 53), muy distinto a las visiones tradicionales, según las cuales el docente es una persona que aplica conocimientos producidos por otros o es un agente determinado por mecanismos sociales. Por el contrario, “la comprensión de la naturaleza de la enseñanza requiere tener en cuenta la subjetividad de los actores en acción, es decir la subjetividad de los enseñantes” (Tardif, 2004, p. 169), pues el profesor constituye un actor que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad, y a partir de los cuales, la estructura y orienta.

Las nuevas demandas al trabajo docente obligan a entender el oficio como “una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios” (Tenti, 2007, p. 12) al existir una tensión no resuelta entre las exigencias del funcionario (que cumple una función, respeta un reglamento) y las del sujeto actor (autónomo, creativo).

De ahí que esta investigación busque registrar el punto de vista de los profesores en formación, entendidos no como objetos, sino como sujetos y, por tanto, descubrir su subjetividad de actores en acción cotidiana. Se trata de una aproximación según la cual —con base en la fenomenología y los enfoques narrativos— se estudian sus propios relatos y metáforas personales referentes a su trabajo. Específicamente, el artículo tiene como objetivo caracterizar, a partir de las representaciones del profesor en formación, la importancia que otorga al contexto de la práctica, así como las características de los actores que configuran dicho espacio, para profundizar en el distanciamiento/proximidad entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional.

El documento se organiza a partir de una introducción, que sitúa la discusión teórica en torno a la temática y concluye con la formulación de objetivos; la metodología adoptada; los resultados obtenidos; su discusión y las referencias bibliográficas utilizadas.

## METODOLOGÍA

Dada su naturaleza cualitativa, el trabajo opta por la modalidad de **estudio de caso**, entendido como descripción intensiva, holística, de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Se caracteriza por ser particularista, descriptivo y heurístico, y se basa en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos. Los estudios de casos concentran su atención sobre el modo particular en el que grupos de personas confrontan problemas específicos, y adopta una visión holística de la situación.

El presente trabajo asume la tipología de estudio de caso **interpretativo** (Pérez, 2007), en tanto contiene descripciones ricas y densas, utilizadas para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos.

En el marco de un muestreo teórico, y siguiendo a Flick (2007), se utilizan los siguientes criterios de selección de la muestra de estudiantes en práctica: optar por **casos típicos**, para develar el campo desde dentro y desde su centro; optar por una selección según la **intensidad** con la que los rasgos, procesos, experiencias interesantes se producen; seleccionar casos que sean de más **fácil acceso** (conveniencia).

La recolección de información se lleva a cabo a través de **entrevistas semiestructuradas**, administradas a 32 estudiantes de pedagogía básica que enfrentan su proceso final de práctica y cuya edad promedio es de 23 años.

Dentro de las perspectivas analíticas planteadas por Riessman (2008) se trabaja con el denominado **análisis temático**, cuyo foco está en el contenido del relato, su relación con recursos lingüísticos y culturales disponibles en esa sociedad o cultura (lo “dicho”).

El procedimiento de análisis implica la contextualización y organización de las entrevistas, según frases significativas; identificación de temas y subtemas (elaboración de índice temático); escritura y redacción del análisis por tema.

Las unidades de contenido que se presentan en los resultados corresponden preferentemente a fragmentos de las entrevistas y, en algunos casos, segmentos de oraciones a los cuales se les asignó un código que indica iniciales de nombre y apellido, con la intención de facilitar su identificación.

## RESULTADOS

Desde el punto de vista de la presentación de resultados, estos se organizan en dos categorías. La primera, denominada “La potencialidad formativa del contexto de la práctica”, refiere a la idea de espacio formativo, sus requerimientos y su valor para la comprensión de la naturaleza del trabajo docente. La segunda se centra en los profesores de aula, entendidos como actores de los espacios de práctica.

### LA POTENCIALIDAD FORMATIVA DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

La práctica está llamada a constituirse en un espacio capaz de favorecer un buen desempeño profesional, al tiempo que permite ir construyendo los cimientos de un ejercicio profesional que se nutra tanto de lo que sucede al interior de la universidad como en el mundo escolar (Correa, Cividini, Fuentealba, 2013, p. 9).

#### *Espacio de formación*

La representación de los profesores en formación emerge en la idea de una práctica definida como contexto de formación, validada progresiva y crecientemente, en tanto espacio implicante que los afecta y modifica en términos de aprendizajes y experiencia.

Esto es reconocido a partir de expresiones del tipo: “conocer la realidad a la cual me veré enfrentado en el reto de convertirme en profesor” (M. J. C.); “lugar donde se deja de manifiesto las propias capacidades” (V. C.); “permite reconocer las implicancias de la profesión” (O. H.); “un papel relevante dentro de la conformación como profesor” (A. H.); “entrega las nociones sobre el contexto en que tendré que desarrollarme como profesor” (J. H.); “permite ir teniendo contacto con la realidad educativa” (R. C.) y, desde un punto de vista más personal, “ayuda a conocer nuestras fortalezas y debilidades como profesor en formación” (D. I.); “potenciar y/o mejorar nuestras capacidades” (I. I.); “posibilita enfrentarme a mis propias fuerzas y temores” (F. C.).

En consecuencia, la práctica se configura como un espacio donde se completa la formación inicial, que permite vivir la experiencia de ser profesor antes de ingresar al campo laboral, en un ejercicio orientado a reconocer las propias potencialidades en juego.

Entendida como contexto de la formación y el trabajo docente, asumiría así un carácter decisivo, en tanto espacio de articulación de teoría y práctica, siempre mediado por un encuentro profesional que se asume desde lo que se es como persona:

Teoría y práctica son dependientes una de otra. La formación práctica te enfrenta directamente a todos tus temores presentes como futuros. Es un espacio decisivo donde se pone a prueba lo que se sabe y conoce, se pone en acción todo tipo de conocimiento, ya sea experiencial, cognitivo, actitudinal, procedimental (R. C.).

### *Requerimientos*

En relación a los **requerimientos** que supone este espacio curricular, para posibilitar el normal desarrollo de la formación, la representación de los entrevistados emerge en la idea de una práctica en relación con la teoría, pero dejando claro que se trata de un trabajo donde no basta la teoría:

Soy de los que piensan que la práctica debe ir acompañada de la teoría, ambas deben caminar al mismo tiempo, aunque no siempre resulte fácil. Pero cuando de práctica se trata, su lugar en la formación es fundamental o principal, puesto que es la base para formar al profesor. Esta nos ayuda a adquirir experiencia y lograr tener una visión aterrizada del trabajo (L. C.).

La formación práctica es fundamental, es el espacio donde la teoría adquiere sentido, además de que es esta la que nos hace descubrir realmente lo que es la docencia (F. C.).

Otro requerimiento reconocido refiere a **estructura y funcionamiento**, pues conciben la práctica como un espacio de formación progresivo y necesitado de acompañamiento, en la tarea de conocer y comprender la dinámica de aula sobre la cual se interviene:

Importante, es parte del proceso de formación profesional, es esencial que sea progresiva, donde primero exista una aproximación, luego una inserción y finalmente la aplicación. Pienso que es fundamental y decisiva para poder defenderse y enfrentarse a la realidad diversa y compleja del aula (J. E. H.).

Es necesario para poder realizar una buena práctica poder tener un apoyo sólido en que respaldarse, y ese apoyo lo entrega la formación profesional teórica y el acompañamiento, que es parte del proceso requerido para ser docente (J. H.).

### *Potencialidad*

Respecto a la **potencialidad** que presenta como espacio formativo, los entrevistados desarrollan representaciones de valoración en la línea de comprensión del trabajo docente, valoración de la pedagogía y fuente de experiencia.

Facilita la **comprensión del trabajo docente**, toda vez que, en primer lugar, posibilita la *constatación de la realidad*, en segundo lugar, *proporciona el contexto real* donde se lleva a cabo el trabajo docente y, en tercer lugar, *permite entender el trabajo* que se espera desarrolle todo profesor:

Uno se encuentra con la realidad misma, la vive y la intenta afrontar poniendo en acción diversas herramientas (C. C.).

La práctica es una instancia que me entrega las nociones sobre el contexto en el cual tendré que desarrollarme como profesor. Gracias a ella puedo evidenciar el qué y cómo enseñar, o de qué forma puedo desarrollar la enseñanza para el aprendizaje de mis estudiantes. No obstante, la práctica es la etapa en la cual el docente en formación podrá ver las patologías que se manifiestan en el aula, generando así la posibilidad de reflexionar sobre cómo enfrentar su labor como docente, lo que ayudará a formar su carácter, algo vital para el desarrollo profesional (J. H.).

Gracias a la formación práctica logré entender que el éxito del trabajo se relaciona con las interacciones que logro con mis estudiantes, cómo hago para que las actividades en la sala de clases motiven al estudiante al aprendizaje. No solo necesito manejar el contenido. Al estar en práctica me di cuenta de que se trata de un trabajo de generación de vínculos y relaciones (M. A. C.).

Favorece la **valoración de la pedagogía**, vale decir la especificidad de la tarea docente, al ayudar a descubrir el sentido de lo que significa ser profesor.

En coherencia con lo anterior, surgen representaciones que la valoran en tanto les permite el *descubrimiento* de la tarea docente:

Es un complemento a la formación teórica, ocupa el primer lugar, pues ahí el aprendizaje toma sentido, es donde uno realmente se da cuenta si será capaz de enfrentar la realidad de los distintos centros educativos y los diferentes perfiles de estudiantes (M. P. I.).

Por otro lado, explicitan una alta valoración del espacio en tanto permite la *confirmación vocacional*, con un trabajo que supone la atención al estudiante y los mecanismos que hagan posible su aprendizaje:

En la práctica también pude comprobar de mejor forma lo que era ser profesor, antes de ella mi visión era más bien romántica o muy centrada en el deber ser o en el estudio de las disciplinas, ahora entiendo su sentido y proyección, pero sobre todo su complejidad y demandas (V. C.).

En un plano más operativo, consideran que la práctica tiene un valor en relación a la *vocación*, ya sea para fortalecerla o debilitarla, dado el acercamiento que significa hacia los estudiantes, la tarea, los contextos, la cultura del ser profesor:

El lugar en que ubico la formación práctica es contradictorio o, por llamarla así, ambivalente, puesto que lo extraído como información vital fueron los “antiejemplos” o, en un lenguaje directo, lo que no se debe hacer como docente, porque las prácticas observadas por parte del docente guía eran desapasionantes, desalentadoras y con la facultad de quitar cualquier ápice de espíritu a favor de la disciplina, ya que lo único que motivaba a los alumnos era su rigidez, pero a la vez está la capacidad de detectarlo y promover el cambio, por lo menos personal (D. C.).

No sé si hablar de “un lugar”, pero debo admitir que la formación práctica es sumamente relevante, te ayuda a disipar tus miedos, a aprender de tus aciertos y errores, te ayuda a fortalecer o debilitar tu vocación, a saber si es eso lo que realmente quieres (P. C.).

Se constituye en una fuente de **experiencia** en el aprendizaje de ser profesor. Constituiría, desde el punto de vista personal, un espacio generador de experiencia, que permite poner en acción lo aprendido en la formación inicial y a la vez aprender, desde el hacer, la observación y reflexión que genera la visita a los centros educacionales y el verse enfrentados a la multiplicidad de tareas y a la inmediatez con que todo ocurre en la sala de clases.

Más específicamente, los relatos aluden a la posibilidad de *probar lo aprendido y aprender*:

Es el lugar donde se ponen en juego mis propias creencias, donde puedo probar lo aprendido, pero, a la vez, aprender lo que antes no había podido conocer. Es un lugar clave para el aprendizaje y fuente de crisis productiva desde la cual se avanza y se plantean nuevos retos en relación a la enseñanza y el aprendizaje (V. C.).

Facilita al estudiante de pedagogía aproximarse a los saberes prácticos, aprender y adquirir experiencia, en una visión aterrizada de las tareas:

Puesto que es la base para formar al profesor en formación. Esta nos ayuda a adquirir experiencia y lograr tener una visión aterrizada de las cosas, para operar en ese sentido (L. C.).

Le otorgo un lugar fundamental, ya que no sirve de mucho aprender desde la teoría sin integrar esos conocimientos a la realidad de la sala de clases, ya que el contexto de cada colegio es diferente, además de que la práctica nos da la experiencia y la experiencia nos debe llevar a ser mejores profesionales (C. C.).

Es experiencia en lo que refiere a ellos como sujetos que se aproximan a su objeto de estudio y de trabajo y, por tanto, también conocimiento de la profesión en la medida en que tienen la posibilidad de ejercitarla, vivenciarla:

Es en la práctica donde uno coloca a prueba todo lo aprendido y, lógico, siempre van a existir deficiencias en el aspecto profesional. Un docente debe estar constantemente perfeccionándose, esto lo he comprobado con la práctica y la necesidad constante de volver a estudiar (G. C.).

Un lugar importante, en la medida en que está conectada con una teoría fundamental que ayuda a comprenderla. Una práctica sin teoría termina en activismo en el aula, hacer por hacer sin tener claro para qué se enseña ni mucho menos a quién se enseña (P. C.).

La práctica ocupa uno de los principales lugares dentro de la formación docente.

Si bien es cierto que en los ramos que cursamos en la universidad aprendemos lo básico para desarrollarnos posteriormente como profesores, es con la práctica en los colegios en donde recién empezamos a actuar y pensar como profesores, ya que es aquí en donde nos enfrentamos a un contexto real y las mismas consecuencias de nuestras acciones nos van mostrando si hemos tomado decisiones correctas o no, lo cual abre paso a reflexionar sobre cómo ir mejorando, cosa que no sucede frecuentemente cuando estamos en clases teóricas en la universidad en donde toda reflexión termina en la nota que define si lo hicimos bien o mal (A. C.).

## LOS PROFESORES DE AULA COMO ACTORES DE LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA

En esta categoría, las representaciones de los entrevistados se orientan a caracterizar a los profesores del sistema escolar en tanto actores que guían el proceso de inserción a la práctica profesional.

Toda profesión se apoya en tres ámbitos: técnico, artístico y moral. El ámbito técnico-artístico engloba el saber y el ser capaz de llevarlo a cabo y de transmitirlo, con las destrezas necesarias que esto exige. Pero, además, exige incluir la responsabilidad personal de cada educador, lo que supone sobre todo “un deber de actuar de tal manera que, por encima de cualquier otra valoración, se lleve a cabo aquello que beneficia a los alumnos” (Wanjiru, 1999, p.40).

Ante ese escenario, las representaciones de los entrevistados emergen en la idea de enfrentarse a una diversidad de profesores que, al igual que la vida, no pueden ser reducidos a disyuntivas dicotómicas y despiertan en ellos sentimientos de proximidad o distancia en su proceso de formación y de construcción de identidad.

Estos profesores son reconocidos en expresiones de tipo *buenos* y *malos*; aquellos que se mueven por la *rutina* y los que buscan *innovar*; en definitiva, *variados*.

### *Los buenos*

El calificativo de los *buenos* profesores se encuentra asociado a representaciones sobre docentes que manejan lo que enseñan, preocupados por sus estudiantes y capaces de construir relaciones con ellos:

Personas muy sabias, saben qué hacer y cómo hacer en cada situación que se enfrentan en la sala de clases, entretenidos y activos cuando hacen sus clases, generosos y colaborativos con los nuevos profesores en formación (D. I.).

Los excelentes, aquellos que modelan y dejan huellas pues favorecen el aprendizaje (I. C.).

Se trataría de profesores reconocibles por una serie de cualidades personales, que facilitan el encuentro y el vínculo con los estudiantes del sistema escolar:

Profesores muy cercanos, amigables, confiables, capaces de acoger al novato (P. C.).

Acogedores, cercanos con los alumnos, preocupados por las clases y los alumnos, responsables, dispuestos a guiar (A. C.).

### *Los malos*

El calificativo de *malos* profesores se vincula con prácticas pedagógicas que no favorecen el modelaje positivo, e incapaces de construir relaciones formativas con los estudiantes.

En el primer caso, las representaciones aluden a profesores que se constituyen en antiejesemplos, por lo que hacen y comunican en el aula:

Ha sido decepcionante encontrarme con profesores a los cuales no les es importante el aprendizaje y por lo tanto los estudiantes (C. C.).

Desilusionados y cansados del trabajo como docente, monótonos cuando hacen sus clases, sin vocación, solo hacen su trabajo (D. I.).

Emergen aquellos profesores conformes con un trabajo que buscan cumplir, sin necesariamente responder a las necesidades de los estudiantes:

Y los que lo llevan a cabo en forma mediocre, sin interés por sus estudiantes y lo que estos aprenden (L. C.).

Hay una disposición de los profesores que se traduce en la generación de ambientes tensos de trabajo en el aula:

Generan ambientes tensos, egoístas y extremadamente dañinos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, haciendo del trabajo docente algo cada día más agotador (V. C.).

También hay un escaso manejo del contenido disciplinario como para arriesgar en términos de las propuestas metodológicas que ofrecen a sus estudiantes:

Con poco dominio del contenido en el caso de cursos de básica debido a la amplia gama de subsectores que manejan (O. C.).

Las representaciones de los entrevistados perfilan la presencia de profesores individualistas, que no generan colaboración en el trabajo con pares o en la relación con el estudiante en práctica.

Competitividad entre ellos, más que dispuestos a apoyarse para enfrentar los desafíos del aula y las necesidades de los estudiantes (B. H.).

El gremio se caracteriza porque ninguno quiere ser menos que el otro, y sobresalir en desmedro de un colega es una opción legítima, enseñada éticamente por pocos y practicada realmente por muchos (I. H.).

Se muestran competitivos, con escasa práctica de un trabajo verdaderamente colaborativo. No confían en la educación, no creen en ella (C. L. C.).

### *Rutina*

En esta categoría, las representaciones de los entrevistados aluden a la existencia de profesores con actuaciones aferradas a un hábito que se resiste a cambiar, y que los frena ante la posibilidad de probar nuevas estrategias o formas de actuación:

Se está entre personas con experiencia, a los cuales esta ha tratado peor, fueron devorados por la rutina y el desencanto (G. C.).

Sin ganas de cambiar o aprender nuevas metodologías o formas de trabajo (A. H.).

Se constituyen en profesores con una tendencia a caer en modelos de enseñanza de corte tradicional, en términos de las estrategias metodológicas que utilizan, con patrones de interacción en aula basados en la exposición del profesor, el abuso del trabajo con guías y el texto escolar, que buscan la mantención de una permanente actitud de escucha del estudiante:

Pero siempre de metodología tradicional, siendo las clases mayormente expositivas (N. I.).

No creo que se diferencie mucho del antiguo dictado o del transcribir lo del libro al cuaderno (A. C.).

La mayoría solo utiliza el libro del estudiante (lectura y responder las preguntas), en el mejor de los casos utilizan diapositivas, pero esto se utiliza para que los alumnos copien la materia (A. C.).

El profesor habla y los alumnos escuchan, usan todo el semestre la misma metodología, guías, lecturas, responder las actividades del libro de clases (K. C.).

Se trataría de profesores que, anclados a modelos didácticos que aprendieron en algún momento de su formación o ejercicio profesional, reproducen actuaciones basadas en la sanción hacia sus estudiantes:

Tienen poco interés por que los alumnos aprendan (J. A. H.).

Buscan reproducir una educación basada en el rigor y castigo (C. H.).

Con una actitud de pasividad frente al sistema y las posibilidades de dinamizarlo, en términos de su funcionamiento e impacto, que llega incluso a naturalizar esta situación con resignación en algunos casos y con resistencia soterrada en otros:

Los describiría como pasivos y conformes con el sistema (A. C.).

Personas que siguen la inercia del mercado (J. H.).

No he visto en ellos deseos o ansias reales de obtener mejores resultados con sus estudiantes (M. C.).

Están los profesores que, en sus actuaciones y expresiones, parecen cansados del trabajo docente y de la tarea permanente de comprender a los estudiantes, a objeto de ser asertivos en sus decisiones:

Parecen cansados de dedicar tanto tiempo en el trabajo (A. C.).

Profesores cansados por todo el trabajo que deben realizar (K. C.).

Están agobiados y esperando jubilarse, se muestran cansados y lo verbalizan (J. A. H.).

Se muestran ocupados en conservar su trabajo y renuncian a la posibilidad de innovar o transformar su práctica pedagógica:

Sino por el contrario, he visto manifiesta la actitud de “cumplir” con lo que se les ha pedido y nada más, eso es todo, con eso se ven conformes (M. C.).

Desde profesores de desempeño bastante discreto, sin mayor interés por los logros de los objetivos (F. C.).

La consecuencia final de este desgaste evidenciado por los profesores se traduce en la dificultad para lograr contener a los estudiantes y orientarlos al compromiso con el aprendizaje:

Observo a profesores con mucho desgaste, desánimo, no logran un manejo adecuado con las nuevas generaciones de alumnos (O. C.).

Son profesores que terminan por refugiarse en frases que evidencian una escasa responsabilidad individual en lo que se hace y finalmente se logra, en términos de aprendizaje:

Se escudan tras frases como “el colegio no me apoya”, “el director no me apoya”, “estos cabros son más flojos”, “la familia no está ni ahí con sus hijos”, en fin, siempre hay excusas (R. C.).

### *Innovadores*

En esta categoría, las representaciones de los entrevistados aluden a la existencia de profesores comprometidos con la tarea, capaces de comprender y actuar en los contextos donde operan, sensibles a las necesidades de sus estudiantes y al imperativo de lograr el aprendizaje.

En un crisol, están los profesores con ímpetu de desarrollo profesional:

Se está entre personas con experiencia, a los cuales esta los ha tratado mejor, docentes con hambre de desarrollarse y explotarse profesionalmente (G. C.).

Aquellos conscientes de que su trabajo tiene sentido:

La actitud frente a colegas y alumnos reside en si sienten que su trabajo sirve y es valioso (V. C.).

Los que, en consecuencia con sus principios y reconociendo los contextos de trabajo, buscan avanzar, mejorar dentro de lo que sea posible:

Están los profesores que realizan su trabajo lo mejor posible dentro de sus posibilidades y condicionantes (L. C.).

Dedican más tiempo para trabajar y tienen la voluntad de ayudar (A. H.).

Su dedicación y motivación se nota en cada cosa que hacen. Aun cuando son totalmente ignorados (R. C.).

Profesores que han observado, comprendido e incidido en los contextos de inserción con propuestas formativas pertinentes:

Muchos logran responder a las inquietudes del contexto (A. H.).

Se adaptan a las realidades de sus estudiantes (J. H.).

Comprometidos en un trabajo que tiene sinsabores, y en el cual se busca perseverar a pesar de la adversidad:

Los puedo describir como personas que quieren su trabajo, a pesar de los altos y bajos que pueda conllevar su trabajo en aula (S. H.).

Profesores que luchan día a día por un mejor futuro para aquellos a los que están enseñando (R. C.).

Siguen innovándose y luchando por sus estudiantes. Su esencia denota una gran vocación por lo que hacen, y han aceptado la realidad de los profesores en la actualidad (J. H.).

Se advierte la presencia de profesores que se constituyen en modelo de actuación para los practicantes y para los estudiantes del sistema escolar, al desplegar capacidades profesionales y características personales positivas:

Hasta profesores modelos de los se puede aprender bastante, imitando sus cualidades más destacadas, para hacerlas más y sacarles provecho (F. C.).

Profesores con vasta experiencia, que están comprometidos con su condición de formadores y a pesar de sus años de servicio (J. H.).

Algunos tienen vocación y se les nota en el desarrollo de sus clases y cómo se relacionan con los estudiantes (R. C.).

### *Variedad*

Finalmente, la mayor parte de las representaciones de los entrevistados, cuando refieren a los profesores del sistema escolar, se grafican en la expresión de *variados*. Los entrevistados se manifiestan conscientes del influjo, explícito o implícito, que sobre ellos generan estos diversos perfiles.

Nos encontramos con profesores tan diversos como los estudiantes, desde aquellos muy preocupados y comprometidos hasta llegar a aquellos que se ven cansados y desencantados de todo (S. H.).

Podría describir a los profesores como variados. Esta variedad es lo que más me gusta, ya que cada uno ha elegido esta posición (G. C.).

Muy diversos en sus manejos y compromisos con la docencia, todos tenemos una vida que no merece ser contada en pocas palabras (F. C.).

Enfrentado a esta diversidad de profesores que se encuentran en la escuela está el reconocimiento de que, desde distintos frentes, cada uno de ellos intenta reclutar e influir en el profesional en formación:

Cada grupo intentará reclutarte contándote experiencias y reflexiones (V. C.).

En este sentido, son profesores de aula que, enfrentados a la complejidad del trabajo con alumnos y la diversidad de los contextos, requieren ayuda, aun cuando no siempre lo reconocen:

Más que aceptar a un alumno para guiarlo parecen aceptarnos porque necesitan ayuda urgente (A. C.).

Por consiguiente, se trataría de profesores necesitados de mayor manejo tecnológico, desde el cual puedan nutrir su metodología y relación con los estudiantes:

No saben usar las tecnologías, abusan de ella en muchas ocasiones (C. L. C.).

Desde el punto de vista social, son profesores que han vivido y experimentan, en sus juicios, la escasa valoración que la sociedad muestra respecto al trabajo desarrollado. Esto se constituye en una fuente de desánimo y gatilla mecanismos de resistencia ante un panorama que se advierte crecientemente complejo y que también se ve amenazado por la precariedad de las condiciones de operación que rodean el trabajo docente.

Y con tristeza frente a que nadie ve lo que se esfuerzan por lo que hacen (A. H.).

Principalmente cómo el ámbito laboral muchas veces no entrega las garantías o satisfacciones a las que aspira (O. H.).

El magisterio tiene menoscabada su autoestima y responden al péndulo del trabajo y la subsistencia laboral (J. H.).

Solo quieren que les suban el sueldo, no tienen autoestima, desvalorizan su trabajo (C. L. C.).

## DISCUSIÓN

Los enfoques actuales de formación, al propiciar el desarrollo de competencias que han de manifestarse en escenarios auténticos de ejercicio profesional, otorgan un sentido nuevo a las prácticas, en tanto contexto en que el estudiante tiene la posibilidad de combinar diversos conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones y cualidades para comenzar a asumir progresivamente sus tareas profesionales. En ese sentido, “las prácticas, al interior de un programa de formación, contribuyen grandemente a la profesionalización del futuro docente, preparándolo a la vez a la inserción profesional” (Correa, Cividini y Fuentealba, 2013, p. 10).

Desde el punto de vista de sus potencialidades, estos espacios de práctica están llamados a contribuir a la socialización profesional, a la integración de saberes de distinta naturaleza, a la confrontación de modelos de actuación y a lograr, en definitiva, una auténtica comprensión de la naturaleza del trabajo docente.

En coherencia con ello, los diversos proyectos para el fortalecimiento de la formación docente —financiados por el Ministerio de Educación en Chile— han otorgado centralidad a las prácticas de iniciación, a lo largo de toda la formación inicial, orientadas a permitir a los estudiantes de pedagogía ingresar paulatinamente al ámbito escolar y establecer vinculaciones con los saberes profesionales aprendidos en su formación universitaria (Ávalos, 2003).

Estas prácticas enfrentan el desafío de superar la escisión entre dos espacios con potencialidad formativa. Por una parte, la universidad, donde los criterios de rigor pasan por la calidad académica y la capacidad teórica. Por otra, el espacio de la escuela, donde una racionalidad más práctica exige flexibilidad, apertura y manejo de la incertidumbre.

De acuerdo a Ávalos (2003) la práctica docente se entendería como:

El eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo como se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones (p.109).

Los resultados de la investigación confirman la existencia de una práctica que se articula como contexto de formación, en el que se movilizan diversidad de actores que configuran una trama de interacciones.

Un **contexto** referido a una práctica entendida como proceso de inmersión, en diferentes niveles de profundidad, en situaciones y espacios característicos de la profesión a desempeñar. Dotadas de un fuerte criterio de realidad y orientadas al aprendizaje profesional, las prácticas permiten al estudiante aproximarse a un espacio que les plantea los problemas de la profesión de forma integrada y no de manera parcelada o normativa, como suele ser la formación universitaria. Esta acción se encuentra sostenida en un cuerpo teórico de conocimientos y requiere de un período de formación académica. Proporciona un saber que permite encaminar a los estudiantes hacia la deliberación para intervenir profesionalmente en la compleja vida del aula y de la escuela.

Unos **actores** que, situados en el espacio real de ejercicio de la profesión, se perfilan diversos en su nivel de competencia, en sus expectativas y en la pasión que evidencian en la tarea, lo que ejerce en todos los casos distintos influjos sobre su objeto de trabajo directo, como son los alumnos del sistema, y sobre ellos como profesores en formación.

Y, finalmente, una **trama** que, junto con surgir de la interacción entre el contexto y los actores, se encuentra articulada y tensionada por la precariedad

de los contextos, el perfil desbordante de los estudiantes y la complejidad de una tarea que debe ser adecuadamente comprendida para desarrollarla en coherencia.

Para arribar a una mayor comprensión de las vías que llevan a una adecuada formación/trabajo docente, surge la necesidad de detenerse en las representaciones de la tarea. Para quien se enfrenta al desafío de la docencia, las representaciones constituyen instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las mismas conductas. Desde el punto de vista de las representaciones, estos profesores en formación constatan que su inserción al contexto de la práctica y su enfrentamiento a los actores de la institución educativa les permiten sensibilizarse frente al trabajo docente, cuyas características y naturaleza refieren tanto a sus aspectos relacionales como a la técnica de la enseñanza, a la luz de un perfil de estudiante del cual se es consciente en términos de determinadas características que lo definen.

Para los entrevistados, enseñar es ante todo una práctica: una actividad en clase. Y el profesor es un personaje central en esta actividad y para esta modalidad, con su estilo y su forma de ser propios. Las otras dimensiones del oficio —las relaciones con los colegas, los aspectos institucionales, las presiones, así como las finalidades sociales— comienzan a ser también descubiertas como parte de su inserción en la práctica. En coherencia con lo que reporta la evidencia empírica, “no solo aprende los contenidos y las conductas útiles para un mejor dominio de su trabajo, sino que, en cierto modo, también se enseña a sí mismo durante su trabajo en todo lo referente a este” (Baillauques, 2010, pp. 67-68).

En relación al contexto de la práctica, el enfrentar situaciones dotadas de complejidad, inestabilidad y demandas crecientes les permite, a los profesores en formación, comprender la verdadera trama del trabajo docente, con una fuerte interpelación del sujeto respecto a lo que este es, sabe y hace. En consecuencia, las representaciones en torno a la práctica emergen asociadas a la idea de espacio formativo por antonomasia, en tanto es el que hace descubrir realmente lo que es la docencia y constituye una fuente de crisis productiva, pues es el espacio en donde se aprende a actuar y pensar como profesor, un contexto real que los enfrenta a la complejidad de las tareas, al imperativo de tomar decisiones y reflexionar sobre su impacto.

Es importante constatar cómo estos profesionales en formación también experimentan la tendencia a considerar la formación inicial como demasiado teórica y distanciada de la realidad. Enfrentados a un trabajo en aula que los tiende a sobrepasar, manifiestan una diversidad de reproches hacia la formación: sea porque no se les advirtió lo suficiente sobre las dificultades que deben enfrentar, sea por la escasa información respecto a un perfil de estudiantes muy distinto al declarado desde los enfoques psicológicos estudiados en el aula universitaria, o por la escasa preparación para actuar en contextos socioculturales de vulnerabilidad en términos de las oposiciones que encuentran, así como la existencia de profesores del sistema que resisten al cambio y al autocuestionamiento, de actitud poco colaborativa y de rechazo a la teorización. En consecuencia, los resultados de la investigación muestran el *shock* de realidad que experimentan los profesores en formación en su inserción al aula real, y la crisis que experimentan algunas de sus representaciones de la docencia.

En sus primeras experiencias de enseñanza durante las prácticas, afrontan una serie de proposiciones de manera dilemática, tales como “conocimiento teórico versus conocimiento práctico, academicismo versus socialización, intervención regulada versus reflexión crítica, comprensión situacional versus comprensión situacional holística” (Fernández-Cruz, 2008, p. 71).

La dificultad de las proposiciones dilemáticas comienza a visualizarse cuando enfrentan el acto de enseñar, al constatar que este supera la sola transmisión de contenidos y la planificación previa, pues tal como lo confirma la teoría, “la comunicación verbal en clase, las interacciones, la relación y la variedad de acciones en situación serán las que permitirán, o no, que alumnos diferentes aprendan en cada intervención” (Altet, 2010, p. 39).

Su trayecto por la práctica les permite situarse en contextos reales, desde los cuales logran la comprensión de la tarea docente y el influjo que en ella tienen las características/cualidades de los actores a los que se enfrentan. Cuando refieren a los profesores del sistema, reportan la variedad de perfiles en relación a la comprensión y compromiso con la tarea formativa. Advierten la presencia de al menos dos tipos de profesores: aquellos entusiastas y en desarrollo; y los que comienzan a experimentar una fuerte frustración profesional, que da lugar en algunos casos al descompromiso o a la resistencia más o menos soterrada. En ambos casos, el influjo hacia ellos tensiona fuertemente las representaciones de la tarea y lo que significa ser profesor. En el primer caso, observan a profesores en período de competencia y aceptación reconocida en la comunidad escolar, en el que hay un alto grado de satisfacción personal y organizativa en el trabajo. En el segundo caso, profesores que, por falta de apoyo, por desilusión con la dificultad de la enseñanza o por falta de reconocimiento, han dejado de mirar proyectivamente su trabajo (Day, 2006). Reconocen con fuerza que, en estos profesores, el compromiso tiende a desaparecer, y los interpela a ellos como profesores en formación, respecto a mantener las expectativas, la pasión o el compromiso.

Lo anterior se corresponde altamente con la investigación, en tanto los profesores que están presionados por todas partes —por los alumnos, los padres, los medios de comunicación o las nuevas iniciativas curriculares— sienten la tentación de entrar en una espiral descendente de expectativas y práctica.

El imperativo, a pesar de las dificultades, es resistir la tendencia hacia el escepticismo, buscar y hallar incentivos y recompensas en las cambiantes realidades de la enseñanza (Day, 2006, p. 191).

Esta faceta de los actores del sistema escolar es la que explica o es reforzada por la escasa valoración social del profesorado y su trabajo.

Por otro lado, las representaciones ponen de manifiesto el carácter complejo de la tarea, asociada a su componente relacional que demanda en lo personal y no solo en lo profesional. Se constata el influjo de sus experiencias preformativas y cómo sus propias características personales condicionan el ejercicio de la tarea; y despierta la conciencia creciente de generar un proyecto formativo capaz de

responder a un perfil de estudiante que, en lo real, tiende a superar las nociones teóricas, normativas o declarativas presentadas en la formación inicial.

Desde la perspectiva de los entrevistados, se advierte la llegada al aula de una nueva idiosincrasia de jóvenes, con patrones de comportamiento transmitidos por los medios de comunicación que los hacen actuar de manera muchas veces estereotipada, que atenta contra una postura de desarrollo, de consciencia, empatía o valores positivos. Este nuevo perfil tiende a confundirlos respecto a si estos jóvenes actúan autónoma o heterónomamente. Constatan, además, que este perfil de estudiante es capaz de ofrecer una férrea resistencia a lo que pretende enseñar el profesorado y la escuela, lo que sería una de las razones que explicaría la diversidad de profesores del sistema escolar, y con los cuales tienen la posibilidad de interactuar para constatar la complejidad de la tarea docente.

La experiencia de lo que significa enfrentarse al contexto y los actores de la práctica constituye “un proceso contextualizado y situacional en el que la interpretación de cada acontecimiento singular, a la luz de los esquemas de actuación conformados de manera previa, origina nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia” (Fernández–Cruz, 2008, p. 67).

En ese sentido, la práctica los aproxima a una visión del trabajo docente entendido como “situación contextualizada, compleja, incierta, de enseñanza-aprendizaje con una finalidad precisa, en donde se realizan las tareas del maestro con unos alumnos específicos” (Altet, 2010, p. 39). En esa intersección, los estudiantes en práctica comienzan a reconfigurar y confirmar una comprensión más situada de la tarea docente, al verse enfrentados a las confusiones que les provocan los comportamientos imprevistos de los alumnos, a las incertidumbres tan poco imaginadas de las situaciones, a la ambivalencia de los afectos y a una fragilidad inesperada del yo docente.

Comienzan progresivamente a comprender que, cuando están en una situación real de enseñanza, compleja, inestable y abierta a presiones de todo tipo, descubren una forma distinta de la formación que hasta el momento desconocían. Advierten que:

Dicha formación está anclada en las realidades de la clase y de la profesión, es personalizada y concuerda con las actividades del lugar en que se ejerce; además, dentro de las coordenadas del lugar y del período, conlleva una interpelación del sujeto respecto a lo que este es, sabe y hace, y respecto a su evolución y a lo que quiere llegar a ser (Baillauques, 2010, pp. 74-75).

En consecuencia, los profesores en formación —respetando las normas, reglamentos, dispositivos y medios establecidos en los contextos de inserción— aspiran a convertirse en sujetos activos de su trabajo, de sus progresos, de sus posicionamientos personales, y observan con preocupación muchos de los juicios y actuaciones que evidencian los profesores del sistema educativo, particularmente aquellos que han debilitado sus compromisos con la docencia.

Probablemente les falte seguir fraguando, a la luz de la experiencia en contextos reales, muchas de sus representaciones respecto a la docencia. Particularmente

cuando el profesor en formación cree “que tendrá todo el tiempo necesario para reflexionar sobre su acción; que piensa que el hecho de dominar conocimientos teóricos fragmentarios es la clave de una intervención exitosa y que considera que el éxito profesional será proporcional a su aptitud para activar un programa específico de intervención” (Carbonneau y Héту, 2010, p. 127).

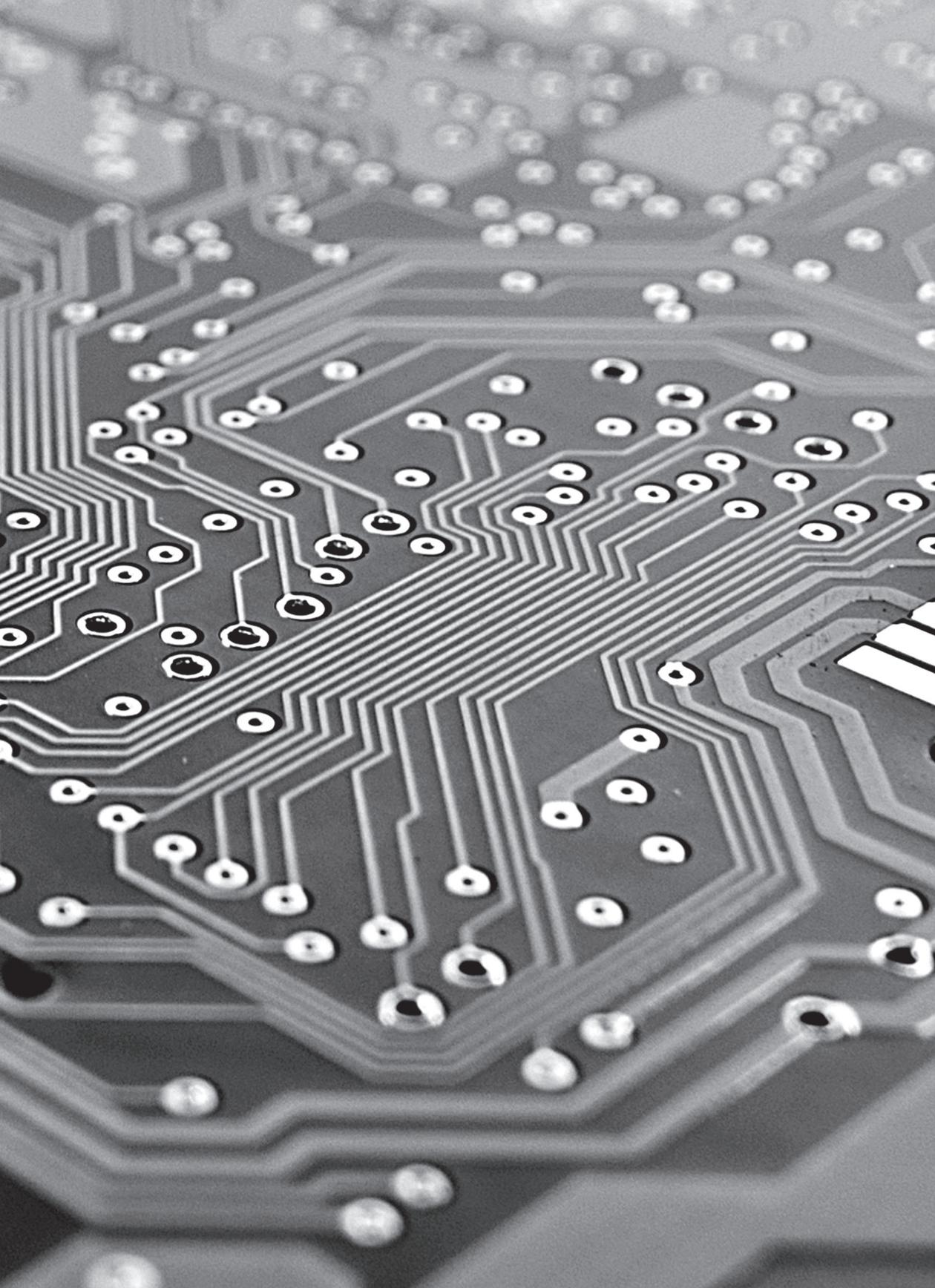
## REFERENCIAS

- Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 33-48). México: FCE.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Baillauques, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 55-87). México: FCE.
- Belair, L. (2010). Enseñar la complejidad del oficio de maestro. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 88-106). México: FCE.
- Carbonneau, M y Héту, C. (2010). La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro* (pp. 107-138). México: FCE.
- Correa, E., Cividini, M. y Fuentealba, R. (2013). Formación inicial e inserción profesional: procesos clave para la profesionalización docente. Correa, E., Cividini, M. y Fuentealba, R., Boerr, I. *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 9-18). Santiago: SDL Impresores.
- Davini, M. (1995). *Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. México: Paidós.
- Fernández-Cruz, M. (2008). El practicum en la construcción del conocimiento profesional docente. Correa, E., Colette, M., Rittershausen, S. *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Montreal: Editions du CRP.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J. y Padilla, A. (2011). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?*. Santiago: LOM.
- Paquay, L., Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Schon, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, 28 (99), 335-353.
- Wanjiru, C. (1999). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Navarra: EUNSA.

Recibido: 07-02-2016

Revisado: 17-05-2016

Aceptado: 06-07-2016



# EL COACHING: UNA FORMA PARA FORTALECER EL PROFESIONALISMO DEL DOCENTE EN EL AULA

*Coaching: a way to strengthen the professionalism of teachers in the classroom*

RAÚL JESÚS ZEGARRA HUAMÁN\* MÍRIAM ENCARNACIÓN VELÁZQUEZ TEJEDA\*\*

**Resumen:** El profesionalismo del docente integra conocimientos y habilidades para el desempeño eficiente de la actividad pedagógica en el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje. Es una investigación educacional que se fundamenta en una perspectiva integradora, que conjuga dialécticamente los métodos cuantitativos y cualitativos para el estudio y análisis del fenómeno educativo en todas sus dimensiones. Como parte del diagnóstico, se aplicaron métodos e instrumentos que permitieron constatar la realidad del actuar de los docentes de las zonas rurales del Perú en el desempeño del proceso de enseñanza–aprendizaje. La sistematización de los referentes científicos, teóricos y metodológicos permitió triangular los datos y como conclusión esencial, diseñar un programa de aprendizaje basado en el *coaching* para fortalecer el profesionalismo del docente desde la autorreflexión sobre su desempeño en la práctica pedagógica del aula.

**Palabras clave:** profesionalismo, desempeño, práctica pedagógica, *coaching*

**Abstract:** Professionalism of teachers integrates the knowledge and skills for the satisfactory performance of the educational activity to be achieved with permanent improvement to maintain efficiency in the development of teaching-learning process. Methodologically it is based on the qualitative approach applied educational type. Were applied methods for diagnostic, techniques and tools that enabled us to confirm the reality that demonstrates the act of teachers in rural areas of Peru and its performance in the teaching - learning process. The systematization of the related scientific, theoretical and methodological helped design the program based learning Coaching - ABC, to strengthen the professionalism of teachers in the performance of pedagogical practice in the classroom.

**Keywords:** professionalism, performance, teaching practice, coaching

---

\* Institución Educativa Ramiro Prialé Prialé. Distrito de Suitucancha, La Oroya, Junín, Perú.

\*\* Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

La educación es un proceso social que tiene por encargo la formación integral del ser humano para la vida, de manera que se autotransforme permanentemente y contribuya a la transformación del contexto. Ello exige de los sistemas educativos enfrentar eficazmente los procesos formativos e incidir en los problemas sociales como la multiculturalidad, la tecnología, las necesidades de convivencia, la multiétnica, la universalización de los esfuerzos en contra al cambio climático, la conservación del planeta y el ser humano. Se hace imprescindible desarrollar la educación para la formación crítica solidaria, creativa, tecnológica, y las aulas abiertas o globales (Ferrer, 1998).

En cualquier sistema educativo el docente es el centro de la escuela. Por su efecto multiplicador, es el profesional encargado de formar a las nuevas generaciones acorde al desarrollo de las ciencias, la tecnología, los valores humanos y humanistas que mueven la actitud, según las motivaciones y las exigencias sociales. Debe mostrar un profesionalismo óptimo, que le permita integrar los conocimientos y la maestría en el desempeño de su función social y se concrete en la eficiencia educativa como un proceso permanente. Al respecto Ospina, Toro y Aristizábal (2008), expresan:

Es necesario que el docente asuma una visión compleja de la enseñanza y el aprendizaje [...], que le permita tanto a él como al estudiante aplicar los conocimientos en diversos contextos y plantear soluciones a los problemas que plantea la cotidianidad y el ejercicio profesional (p. 113).

En esa línea, el Ministerio de Educación del Perú, en el Marco del Buen Desempeño Docente (2015), establece en el cuarto dominio, competencia 8 y desempeño 36: “Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes”, y en el 37 agrega: “Participa en las experiencias significativas del desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y la de la escuela” (p. 49).

Se pretende un mejoramiento continuo del profesionalismo del docente desde la autorreflexión y participación activa a través de las experiencias de aprendizaje colegiadas, de donde emerge la apropiación de los conocimientos científico-pedagógicos que le permiten alcanzar los saltos cualitativos en el desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje para que se reflejen en la calidad del aprendizaje de los estudiantes de cada nivel educacional (Nemiña, García y Montero, 2009).

Sin embargo, en la práctica pedagógica de los docentes de las zonas rurales se evidencian serias insuficiencias, en el nivel de profesionalismo teórico y metodológico, para desempeñarse en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera de responder a las necesidades y demandas cognitivas, afectivas y volitivas de los estudiantes y así contribuir a su formación integral para la vida.

Se encuentra una contradicción externa entre las exigencias del nivel de profesionalismo que deben alcanzar los docentes de las zonas rurales en su práctica pedagógica y las insuficiencias que, en este sentido, se constatan en el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este problema orienta el estudio de la

presente investigación, cuyo objetivo es proponer el Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching* - ABC, para fortalecer el profesionalismo del docente de la zona rural en el desempeño de la práctica pedagógica en el aula.

El proceso investigativo responde a un llamado del Ministerio de Educación de Perú dirigido a realizar propuestas para mejorar la práctica pedagógica desde el programa de maestría cursado en la Universidad San Ignacio de Loyola en 2015.

## FUNDAMENTO TEÓRICO

El fortalecimiento del profesionalismo del docente desde el aula se concibe, en la propuesta presentada, a partir del análisis y la autorreflexión en interacción con sus colegas como vía para la apropiación consciente de los conocimientos. Esto se realiza mediante un proceso de orientación, debate, asesoría y demostración por parte de un especialista con el que el docente interactúa recíprocamente y así transita a niveles superiores de desempeño. Ello se basa en las posiciones conceptuales de la categoría reflexión dialógica e interacción social, abordadas por Copello y Sanmartí (2000), que citan a Vigotsky y Wertsch al definir la interacción social como la estrategia desarrollada para facilitar la reelaboración del conocimiento pedagógico en la práctica del docente.

Es un proceso orientado a que el docente se apropie de las herramientas necesarias para el autoanálisis voluntario y la autocrítica de su desempeño profesional, con vista a incorporarlo en su quehacer pedagógico como parte de un proceso de perfeccionamiento progresivo contextualizado.

Lev Vigotsky, en la Teoría Sociocultural, ofrece el marco de referencia para asumir la interacción social como un proceso que posibilita el intercambio, socialización, enriquecimiento teórico de ideas y experiencias de los individuos. Esa concepción, llevada al campo de la superación del docente en su aula asistida por un especialista, trae como consecuencia un enriquecimiento de experiencias, de conocimientos y un fortalecimiento de las competencias profesionales para un desempeño idóneo en la práctica pedagógica.

La profesionalidad del docente se evidencia a través del dominio de la ciencia que enseña (conocimientos, habilidades profesionales y valores morales), dominio de los métodos de enseñanza–aprendizaje y de formación de valores, y los resultados prácticos acumulados en la labor educativa (Chacón, 1999).

Dentro de las habilidades profesionales está la competencia comunicativa, que es esencial para su desempeño. El desarrollo del lenguaje, la expresividad, la calidad de las ideas, la asertividad y la empatía, tanto individual como en el acto pedagógico, son funciones que demuestran la maestría pedagógica alcanzada. El docente debe tener los recursos didácticos para saber cómo orientar a los estudiantes a expresar sus ideas, opiniones, puntos de vista, reconocer sus fortalezas, sus carencias, sin inhibiciones, y proporcionarles las herramientas básicas para cambiar su realidad.

En general, se requiere de un cambio cualitativo superior en los procesos formativos y la superación permanente del docente. En tal sentido, el trabajo asistido por un especialista competente es viable por varias razones. En esta modalidad el protagonista es el docente en el espacio concreto del aula, donde reflexiona acerca de los logros, las deficiencias, los retos a enfrentar y, con la ayuda del especialista, reflexiona, evalúa su desempeño, busca las alternativas de solución y las aplica según sus necesidades, las de su grupo y las del contexto.

## ANTECEDENTES

Como antecedente se tuvo en cuenta a Píriz (2013) cuando analiza la perspectiva del docente en ejercicio y como educador social, y asevera que debe producir conocimientos en la enseñanza y, de manera general, en su profesionalidad.

Johns (2008) emplea la metodología cualitativa y el *coaching* entre docentes de manera muy diversa, al apreciar las diferencias culturales, los niveles de alfabetización heterogéneos que poseen, el enriquecimiento de experiencia y la disposición al cambio.

La investigación realizada por Kebaetse (2010) da a conocer la necesidad de aplicar una técnica de trabajo asociado, y al respecto desarrolla cuatro métodos de colaboración: modelado, exploración, reflexión y *coaching*. Lo anterior se concreta en una investigación centrada en el alumno, mediante la observación y la entrevista.

Ledesma (2010), en su estudio, aplica el *coaching* en cómo orientar a los estudiantes a descubrirse a sí mismos mediante el diálogo, y nota una influencia en su desarrollo lingüístico y en su inteligencia interpersonal.

Balzan (2008) hace alusión al *coaching* o *mentoring* y emplea el término *tutoring* en su relación con la supervisión educativa y el acompañamiento pedagógico como alternativa al rol del docente y del supervisor.

Cárdenas (2011), en su estudio de aplicación del *coaching*, obtuvo influencias positivas en el desarrollo del desempeño de las funciones de los profesores de la provincia de Huancayo, Perú.

Como se aprecia, existen estudios y experiencias exitosas que demuestran la transformación cualitativa que se experimenta durante la aplicación del *coaching* como alternativa para la superación del docente desde su puesto de trabajo, en el que identifica fortalezas, debilidades y estrategias de solución para poner en práctica en su desempeño profesional.

## MARCO CONCEPTUAL

### EL PROFESIONALISMO DOCENTE

La profesión docente es reconocida por la humanidad debido al valor y trascendencia que tiene en la educación integral de los niños, adolescentes y jóvenes para su inserción en la sociedad (ONU, 1948). La definición elemental de *profesión* como empleo,

ejercicio de un oficio por el cual se percibe una retribución de tipo económico (Real Academia Española, n.d.) es insuficiente para definir el alcance y proyección de esta tarea, que es una obra de vocación y amor infinito por el estudiante.

El docente necesita desarrollar al máximo sus competencias, habilidades y destrezas (Díaz, 2005) por la misma complejidad de su labor, que influye directamente en la formación de la personalidad del estudiante. Debe irradiar autoridad, respeto, sabiduría, asertividad, afecto y humanidad para lograr la concentración y formación de los estudiantes.

La docencia es una profesión que va más allá del mero cumplimiento del deber de la clase diaria. No es un acto de misericordia, tampoco una dádiva o favor humano: el rol del docente tiene que basarse en las ciencias de la educación y centrarse en las potencialidades y necesidades del educando para contribuir a su transformación cualitativa para vida (Ascorra y Crespo, 2004).

### *El profesionalismo del docente en el aula*

La sala de clase es el escenario principal donde se evidencia el nivel de profesionalismo del docente a través de su desempeño. Es allí donde pone en práctica su maestría pedagógica: el dominio del contenido, el método de enseñanza, la orientación idónea, la atención diferenciada, la problematización del contenido, la comunicación asertiva, la autoridad, el prestigio y la ejemplaridad.

El accionar del docente responde a la ética que la profesión lleva en sí misma. El acto pedagógico se da en el aula a través de la clase como célula básica del proceso de enseñanza–aprendizaje, donde se dan las contradicciones dialécticas que conducen al desarrollo de los conocimientos teóricos y prácticos, así como las transformaciones del estudiante. Es un espacio donde confluyen los esfuerzos, la sabiduría por enseñar y la motivación por aprender, en un proceso interactivo dialéctico y complejo. El docente debe poner en práctica todo su potencial en su labor para generar aprendizajes duraderos, reflexivos, eficientes y eficaces. La realización de su vocación se da en el ejercicio de su desempeño con profesionalismo (Hargreaves, 1996).

### *Profesionalismo y profesionalidad*

Entre ambas definiciones conceptuales existe una diferencia sutil, como lo hace saber Hargreaves (1996), al enfatizar que el *profesionalismo* está concebido como el mayor o menor grado de preparación que tiene un profesional para desenvolverse según las actitudes, funciones y normas de la actividad profesional, mientras que la *profesionalidad* se entiende como el proceso que busca elevar el prestigio académico integral y el mejoramiento social de los que desempeñan la profesión. Pone énfasis en considerar a la persona y la necesidad de la sociedad, la aplicación y el empeño en la construcción de una imagen positiva de sí y de la misma profesión que desempeña.

En consecuencia, no se basa solo en el deber de ser exigido desde afuera; tiene que ver con su convicción, grado de desarrollo y ejercicio profesional realizado

con vocación, agrado y afectividad. Va más allá de su deber ser y lo trasciende hasta lograr una característica única y ejemplarizante, como lo requieren las actuales circunstancias de la educación pública peruana (Oliveira, 2013).

### *La profesionalidad docente*

La profesionalidad docente integra los conocimientos y las habilidades necesarias para el desempeño de su función social con la obtención de resultados prácticos satisfactorios, así como los valores humanos y humanistas que mueven la actitud y conducta que se asume en la labor y ante la sociedad (Chacón, 1999). A ello hay que agregarle la reconquista de su autoestima, la valoración de las experiencias significativas, la autorreflexión sobre su desempeño y la búsqueda de soluciones a los problemas de su labor pedagógica.

## DEFINICIÓN Y METODOLOGÍA

La metodología empleada en el proceso investigativo se fundamenta en la investigación educacional que desde una perspectiva integradora conjuga dialécticamente los métodos cuantitativos y cualitativos para el estudio y análisis del fenómeno educativo en todas sus dimensiones. Fraile y Vizcarra (2009) aseguran que en este enfoque, el docente parte del conocimiento de su experiencia en el aula, accede a la teoría, la sistematiza dialécticamente y la contrasta con la realidad, para lograr una comprensión objetiva del problema, sus causas y consecuencias. De esa manera, se apropia de una concepción científica que le permite, desde una visión holística, conceptualizar la realidad pedagógica y proponer alternativas de solución al problema objeto de estudio.

En esta investigación se utilizaron diferentes métodos, técnicas e instrumentos, como el método histórico-lógico, análisis y síntesis, y el hermenéutico, que permitieron un conocimiento holístico del objeto estudiado. Como técnicas se emplearon la entrevista semiestructurada a los docentes, el análisis documental, la observación a clase, la modelación para el diseño de la propuesta, el criterio de experto para la validación del programa. Como procedimientos se validaron las guías de la entrevista semiestructurada, con los documentos necesarios de la gestión y control de la práctica educativa, y se tramitaron las autorizaciones correspondientes; la guía de observación a clase, donde se filmaron las acciones que realizaron los docentes en la sesión de aprendizaje y un listado de cotejo para la revisión del registro de ocurrencias; la consulta de especialista para validar el Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching* – ABC como producto científico de orden práctico aportado por la investigación. Mediante la triangulación se realizó el procesamiento de la información (Bisquerra, 2004) para establecer las regularidades e identificar las barreras que inciden en el desarrollo del profesionalismo del docente para desempeñar con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

## CONTEXTO

### LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La Institución Educativa Ramiro Prialé Prialé se ubica en la localidad de Sui-tucancha, provincia de Yauli, en Junín, en el Perú. Se localiza en la vertiente occidental de la cordillera de los Andes centrales a 4255 metros sobre el nivel del mar, en la región Jalca. El distrito se extiende hasta los 5730 de altitud en la región Janca o Cordillera (Pulgar, 1999).

### LOS DOCENTES

Los docentes que realizan la labor pedagógica en esta escuela rural muestran una gran complejidad: la mayoría provienen de otras localidades como Huan-cayo, Jauja, Junín, Tarma y Lima. En las entrevistas, refieren que la asesoría y la capacitación metodológica que deben realizar los funcionarios estatales no están diseñadas para ellos, debido a diferentes realidades objetivas y subjetivas de la misma zona rural.

Enfatizan que los especialistas metodológicos no siempre están dispuestos a asistir a esas zonas a desarrollar el trabajo, por el difícil acceso a esos enclaves rurales. Las condiciones del contexto de actuación le exigen al docente de la escuela rural aplicar el conocimiento pedagógico especializado ante algunos temas que requieren de una adecuada conducción, como la interculturalidad, la inclusión, normas lingüísticas, grupos étnicos, y allí demostrar eficacia profesional. Pero si solo tienen las herramientas básicas, muy poco pueden hacer ante la realidad. Al respecto enfatiza Encinas (1932) cuando se refiere a que la falta de competencia de los maestros tiene como origen que los centros formadores no cumplen con esa demanda.

En la escuela rural existen docentes con un nivel de profesionalismo probado en la actividad pedagógica. Orientarlos por un programa como el que se presenta, basado en la metodología del *coaching*, puede ser una alternativa para que, desde su puesto de trabajo, reflexionen acerca de su práctica e identifiquen los problemas y las soluciones que deben aplicar en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la escuela rural.

## ORIGEN DE LA PROPUESTA Y SENTIDO DEL ESTUDIO

Con el estudio y análisis del problema investigado se ha realizado una valoración de la metodología del *coaching*, que permite adaptarla para proponer el Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching* – ABC como forma de fortalecer el profesionalismo del docente en su desempeño.

El programa propuesto está concebido para implementarse en diferentes etapas, de forma que respete la libertad, el compromiso, los estilos de aprendizaje

y la enseñanza de los docentes de la escuela rural. Se ha diseñado según los resultados del diagnóstico de entrada, con el fin de contribuir al profesionalismo del docente desde la autorreflexión de su labor en el aula. Se pone énfasis en el aspecto procedimental y los resultados esperados que establecen los documentos normativos institucionales, así como en el compromiso de los docentes y estudiantes.

Los docentes que se inicien en el programa recibirán una asesoría permanente desde el puesto de trabajo por parte de un especialista que los asesorará para que, mediante la autorreflexión, les permita adquirir la competencia profesional que deberán revertir en su desempeño profesional al conducir la enseñanza e identificar las necesidades de los estudiantes, los ritmos, los estilos de aprendizaje y los niveles de desarrollo integral que estos demuestren.

Las acciones de entrenamiento se corresponderán con el enfoque pedagógico asumido por el docente para atender la inclusión social y a los estudiantes con habilidades diferentes a su cargo. Estos requerimientos son exigidos por norma, pero el docente no tiene las competencias para desplegar su accionar pedagógico ante cada caso, se ve impotente ante el problema, la familia y la sociedad, que le otorgan una responsabilidad para la cual no ha recibido adiestramiento.

El programa busca que el docente se apropie de las herramientas pedagógicas e investigativas para identificar y resolver problemas de la práctica pedagógica mediante la aplicación del método científico. Los docentes de las zonas rurales necesitan entrenarse en la investigación de su quehacer profesional, que demanda equidad, justicia social, convivencia, tolerancia, respeto y calidad educativa en su desempeño. Ese profesionalismo se agiganta cuando, en esas comunidades montañosas, el docente no solo es el educador que enseña, sino es el médico, el sociólogo que ofrece charlas, el que orienta cómo prevenir la salud y el que irradia cultura en la zona.

El programa está diseñado para contribuir al profesionalismo eficiente de los docentes desde la autorreflexión en las tres dimensiones de la profesión: la orientación educativa, la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje y la investigación como una herramienta para transformar su práctica educacional.

## RESPUESTA A LA PROBLEMÁTICA: QUÉ ES Y POR QUÉ EL *COACHING*

### ALGUNAS EXPERIENCIAS DE LA APLICACIÓN DEL *COACHING* CON FINES EDUCATIVOS

Los estudios dan cuenta de cómo el *coaching* se ha aplicado en la formación del profesorado con resultados impactantes en la práctica docente. Jiménez (2012, p. 243) cita a Saphier y West quienes refieren que el *coaching* es una estrategia para el éxito de la escuela y el desarrollo de los estudiantes. Su concepción está orientada a la formación continua del profesorado; se basa en la escuela colaborativa y

está centrada en el aprendizaje autorreflexivo y colegiado del docente y su efecto transformador en los estudiantes.

El uso de esta tecnología no es reciente. El trabajo de Joyce y Showers (1984) da fe de la aplicación del *coaching* en función de la preparación del profesorado. Hargreaves y Dawe (1990) afirman que es una estrategia novedosa y creativa, y su aplicación en la práctica se extiende hasta la actualidad.

Los estudios de Wise y Avendaño (2013) demuestran que el “*coaching* permite llevar a una persona valiosa de donde él o ella está a donde él o ella pueden llegar” (p.11). El **proceso interactivo, socializador y sistemático** le permite al entrenador asistir a su receptor para desencadenar sus capacidades y conseguir lo mejor de sí mismo. Bisquerra (2008) complementa este circuito, al enfatizar la acción del *coaching* como medio de relación entre estos dos actores esenciales.

Sánchez y Bonorat (2014) destacan el sustento psicológico, filosófico y pedagógico de esta estrategia, al establecer una relación de similitud con la mayéutica socrática en cuanto al proceso de indagación e interrogación que se realiza con el docente para que reflexione sobre su problemática individual en el aula y su experiencia, y para que proponga soluciones con iniciativas loables, lo que va exteriorizando su potencial profesional pedagógico.

El aporte de la psicología humanista y la teoría pedagógica permite considerar la necesidad de relacionarse con libertad, confianza y empatía, para que los sujetos participantes trabajen sin grandes barreras por alcanzar objetivos de alto impacto en el proceso de descubrimiento y ejercitación comunicativa permanentes (Bou, 2013; Ruiz, 2013).

La diversidad geográfica del Perú exige la incorporación de nuevas estrategias y metodologías para lograr el profesionalismo docente de las zonas rurales y provocar impactos desarrolladores en el desempeño en el aula. Es preciso aplicar los aportes de las investigaciones pedagógicas para contribuir a la transformación de ese tipo de escuela para que influya decisivamente en la formación de los estudiantes y ayudar al cambio cultural de los pobladores de esas zonas (Cisterna Cabrera, 2005; Barrientos y Navío, 2015; Gajardo y De Andraca, 1992; López, 2012; Vaillant, 2007).

El *coaching* que se propone en el programa diseñado tiene por objetivo que el docente de la zona rural, asesorado por un especialista, desarrolle sus competencias pedagógicas en los contextos especiales de actuación profesional, cuya necesidad le permita reflexionar, encontrar soluciones y un eficiente profesionalismo (Goldsmith y Lyons, 2010; Hudson, 1999; Whitmore, 2012; Bou, 2013).

## EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE CAMPO Y SUS RESULTADOS

Se realizó el diagnóstico de campo para constatar la realidad del problema objeto de investigación. Este consistió en la aplicación de diferentes métodos, técnicas e instrumentos como la entrevista a docentes, observación a clases, el registro de las incidencias apreciadas en una sesión de clases y análisis de documentos

normativos de la Institución Educativa Ramiro Priale Priale, de Suitucancha, seleccionada como muestra.

El análisis cuantitativo y cualitativo realizado a partir de la aplicación y procesamiento de la información obtenida revelan un deficiente nivel de profesionalismo del docente en su desempeño y muestran deficiencias de orden teórico, didáctico e investigativo en el tratamiento a los distintos momentos de la clase. Los docentes consideran que la realidad de los estudiantes obedece a diversos factores de orden familiar, del contexto y de su propia preparación, pues no se sienten competentes para asumir la docencia en varios grados a la vez. Los estudiantes reflejan serias deficiencias en el rendimiento del aprendizaje, muy por debajo de las exigencias de los objetivos del grado que cursan.

## PROPUESTA DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE BASADO EN EL *COACHING*

La sistematización teórica y los resultados del diagnóstico hicieron posible proponer un Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching* – ABC, para fortalecer el profesionalismo del docente de la zona rural. En este modelo el docente reflexiona acerca de su práctica y accede a aprendizajes significativos que revierte en la conducción del proceso de enseñanza–aprendizaje, primero asistido por un especialista y luego, en la medida que alcanza las competencias requeridas, de manera independiente, para demostrar el profesionalismo alcanzado (Rogers, 1981).

Se parte de la concepción de la teoría humanista acerca del aprendizaje al explicar que es un proceso que se da como fruto de la observación, el diálogo y la reflexión en espacios de socialización, compartiendo experiencias y con la participación entre colegas. Es un aprendizaje profesional que parte de lo social a lo personal, mediante un proceso recíproco y cíclico hacia el interior del docente que asimila, procesa, comprende, valora y luego pasa a la exteriorización. Estas premisas sirven de base a la concepción del programa, que considera al docente como protagonista de su propia transformación mediante un proceso dirigido a lograr aprendizajes eficientes y que deja de lado la visión de receptores de la enseñanza (Casanova, 1989).

## PROCESOS

De acuerdo a estos procesos generales, se proponen los siguientes momentos en la aplicación del *coaching*:

Exploración de la situación actual, inicial

- Proceso de razonamiento

Descripción de la situación deseada

- Establecimiento de objetivos
- Mapa de opciones y recursos

Diseño de acciones efectivas

- Información científica válida, suficiente y actual

Realización de acciones

Entrenamiento – ejercitación, simulación y práctica

- Para dominio inicial
- Para dominio experto
- Para logro destacado

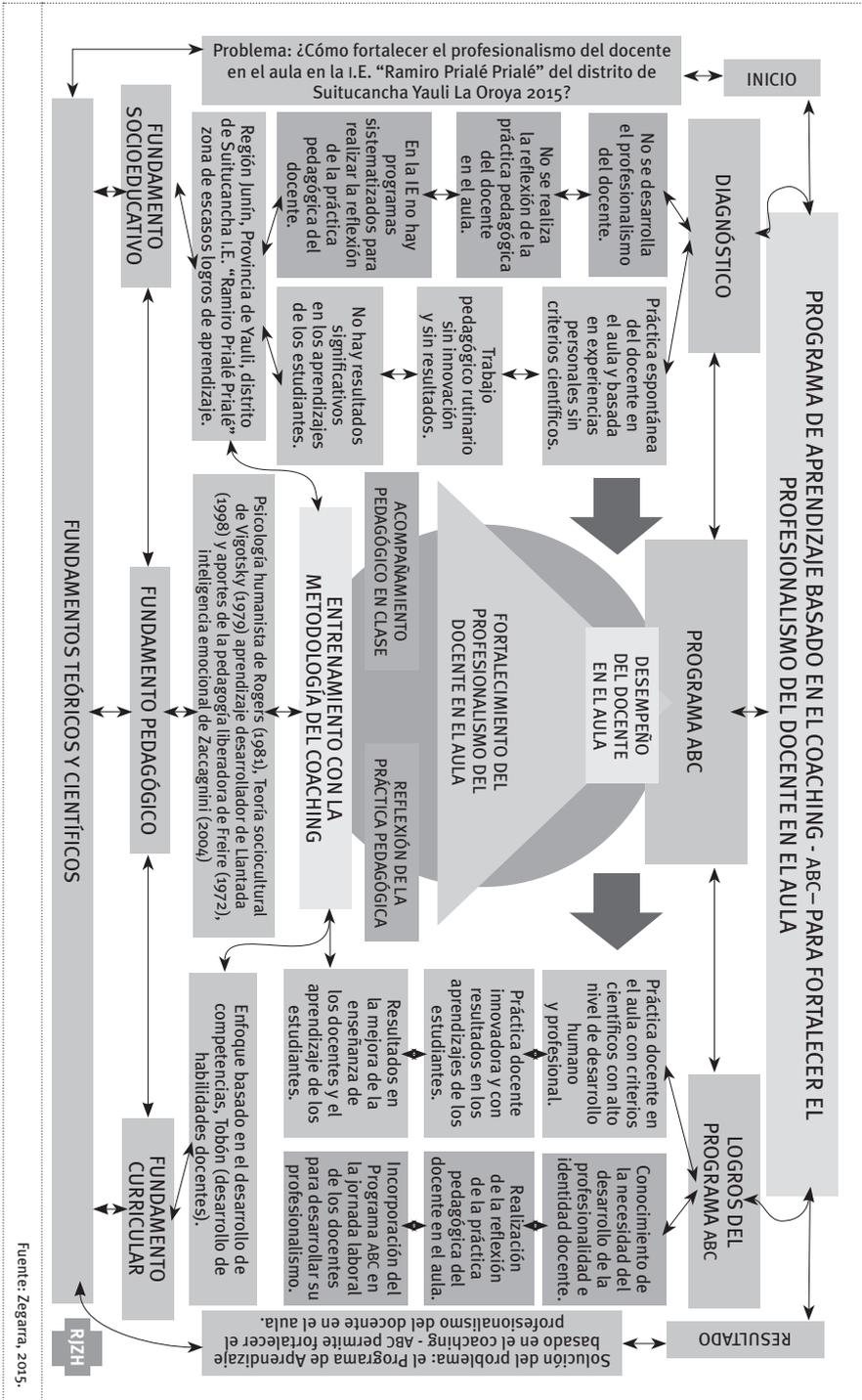
Verificación de resultados, reflexiones finales y cierre

- Comunicación de logros
- Publicación de logros<sup>1</sup>

---

1 Adaptado de Wolk, 2007, p. 115.

Figura 1. EL MODELO ANALÓGICO DEL PROGRAMA



Fuente: Zegarra, 2015.

Las etapas se muestran a continuación en las siguientes tablas:

**Tabla 1. ETAPA 0: INDUCCIÓN**  
 Contiene la estructura básica de la etapa de inducción del Programa ABC y todo lo concerniente a la evolución adecuada del programa.

ETAPA	OBJETIVO	ACCIONES	CONTROL	RESULTADOS ESPERADOS
<b>Inducción</b> Dar a conocer el programa, los roles y las finalidades.	Sensibilizar y orientar al docente acerca de la participación en el programa.  Diagnosticar los intereses de los docentes.	Redacción de los objetivos y detalle del programa. Elaboración del diagnóstico del grupo.  Desarrollo y adecuación de las sesiones de inducción.  Establecimiento de compromisos.	Verificación de la calidad y cantidad de información.  Caracterización del grupo.  Verificación y llenado en las fichas de registro.	90% de profesores inscritos en el programa de <i>coaching</i> .  90% de profesores con actitudes favorables al programa.  100% de profesores inscritos y comprometidos con su participación en el programa.

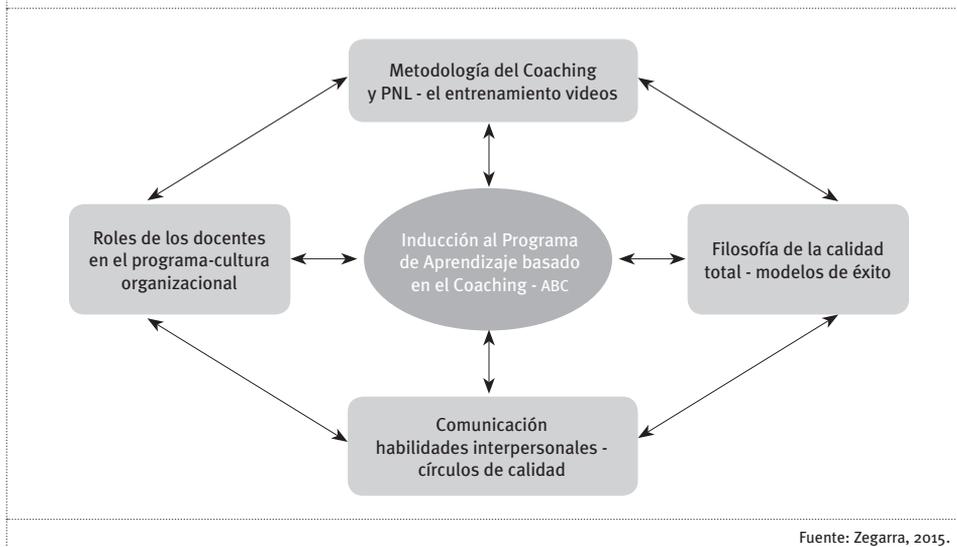
Fuente: Zegarra, 2015.

**Tabla 2. ADECUACIÓN Y SESIONES DE LA ETAPA DE INDUCCIÓN**  
 Contiene la diversificación de la etapa de inducción al Programa ABC y las cuatro sesiones que se desarrollan en esta etapa.

DOMINIO IV	COMPETENCIA 8	DESEMPEÑO 36 Y 37	SESIÓN DE APRENDIZAJE	CONTENIDO	INDICADORES
<b>Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.</b>	Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo, de modo individual y colectivo, para construir y a firmar su identidad y responsabilidad profesional.	36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.  37. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela.	1. Conociendo la metodología del coaching.  2. Filosofía de la calidad total y modelos de éxito.  3. Comunicación, habilidades interpersonales – círculos de calidad	La metodología del coaching y PNL, el entrenamiento.  Calidad Total. Modelos de éxito.  Habilidades interpersonales. Círculos de calidad.  Rol del acompañante. Rol del participante.	Demuestra interés e iniciativa de superación profesional.  Participa de diversas experiencias de formación y desarrollo profesional.  Pone énfasis en la mejora de sus competencias profesionales y prácticas de enseñanza.  Accede a información actualizada y analiza permanentemente el acontecer local, regional, nacional e internacional, y relaciona esta información con su enseñanza.  Continúa aprendiendo para mejorar su práctica durante el ejercicio de la profesión.  Se compromete con su propio desarrollo personal y profesional, a partir del conocimiento de sus propias necesidades y las de sus estudiantes.  Se mantiene informado de los aportes de la investigación con actitud abierta y plena conciencia de sus fortalezas y debilidades.

Fuente: Zegarra, 2015.

Figura 2. ADECUANDO LA INDUCCIÓN AL PROGRAMA



Fuente: Zegarra, 2015.

Tabla 3. FASE I: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO OCHO SEMANAS

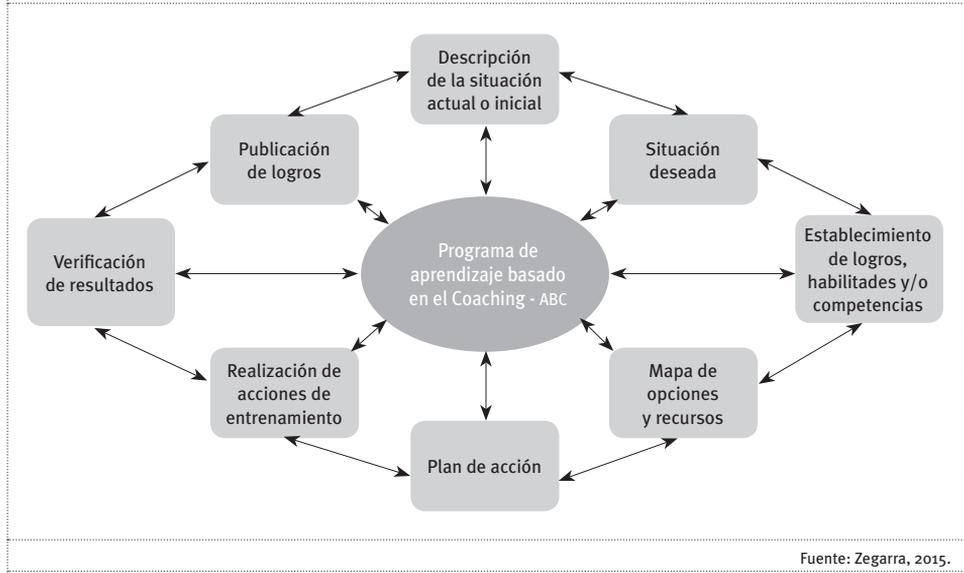
Contiene la estructura del programa, en su desarrollo durante ocho semanas, y los aspectos que se realizan en procesos iterativos para el logro de resultados.

ETAPA	OBJETIVO	ACCIONES	CONTROL	RESULTADOS ESPERADOS
<b>Etapa I</b> Selección del tema.	Seleccionar el tema de estudio.	Identificar fortalezas y aspectos positivos de la práctica docente.  Realizar el plan de trabajo personal.	Monitorear el registro de fortalezas y aspectos positivos de la práctica docente.  Elaboración del plan personal.	Se espera la elección del tema de estudio.  Elaborar el registro de fortalezas de la práctica docente.  Diseñar el plan personal completo.
<b>Etapa II</b> Conocimiento científico profundo.	Procesar información sobre su tema elegido con rigor científico.	Investiga a profundidad el tema elegido.  Sistematiza y conceptualiza la información sobre su tema.	Verificar la fuente y el rigor científico.  Verificar el conocimiento detallado del tema de investigación.	El docente demuestra conocimiento conceptual profundo del tema de investigación.  Información sistematizada con alto valor académico.
<b>Etapa III</b> Aplicación del conocimiento por el docente inicio.	Sensibilizar y orientar al docente acerca de la participación en el programa.  Diagnosticar los intereses de los docentes.	Incorporar la información en la práctica pedagógica del docente.	Verificación del desarrollo de la sesión, donde incluye el tema de su crecimiento profesional.	El docente utiliza el conocimiento del tema de estudio en la ejecución de la sesión, en nivel de inicio.

CONTINUACIÓN TABLA 3				
ETAPA	OBJETIVO	ACCIONES	CONTROL	RESULTADOS ESPERADOS
<b>Etapa IV</b> Aplicación del conocimiento por el docente a nivel desarrollado y fluido.	Aplicar, con fluidez y creatividad, el conocimiento.	Aplicación del conocimiento del tema, con fluidez y objetivación de conocimientos.	Verificación de la aplicación del tema de investigación en la ejecución de la clase, de modo fluido y objetivado.	El docente hace uso de la apropiación didáctica del tema en estudio en su desempeño profesional en la clase.
<b>Etapa V</b> Logros en estudiantes destacados.	Promover logros en los estudiantes destacados.	Hacer uso de metodología y estrategias para observar logros del tema de estudio en los estudiantes destacados.	Controlar la pertinencia y relación de la metodología y estrategias para la expresión de los estudiantes.	El programa prepara al docente para que los estudiantes destacados demuestren logros de aprendizaje y acciones específicas en referencia al tema de desarrollo.
<b>Etapa VI</b> Logros en estudiantes promedio.	Registrar logros en los estudiantes promedio.	Hacer uso de metodología colaborativa entre estudiantes.	Monitoreo de acciones colaborativas entre estudiantes destacados y los demás.	El programa prepara al docente para que los estudiantes promedio demuestren logros de aprendizaje y acciones específicas en referencia al tema de desarrollo.
<b>Etapa VII</b> Logro en estudiantes con dificultades.	Concretar logros en estudiantes con dificultades de aprendizaje.	Uso de estrategias cooperativas entre estudiantes.	Monitoreo de acciones cooperativas entre todos los estudiantes de la clase en bien de los estudiantes con dificultades.	El programa prepara al docente para que los estudiantes con dificultades de aprendizaje demuestren mejores logros de aprendizaje y acciones específicas en referencia al tema de desarrollo.
<b>Etapa VIII</b> <b>Comunicación de resultados.</b> <b>Evaluación y publicación.</b>	Comunicar logros de aplicación del programa.  Evaluación de resultados.	Realiza una recepción y compartir para dar a conocer los logros del programa.  Evalúa el impacto del programa  Iniciar la elección del tema siguiente.	Invitación a las autoridades de la institución educativa.  Tener las evidencias de logros de manera clara y bien distribuidas.  Lograr la participación de los equipos de trabajo.	Recepción de autoridades.  Comunicación de logros.  Evaluación del programa.  Elección del tema siguiente.

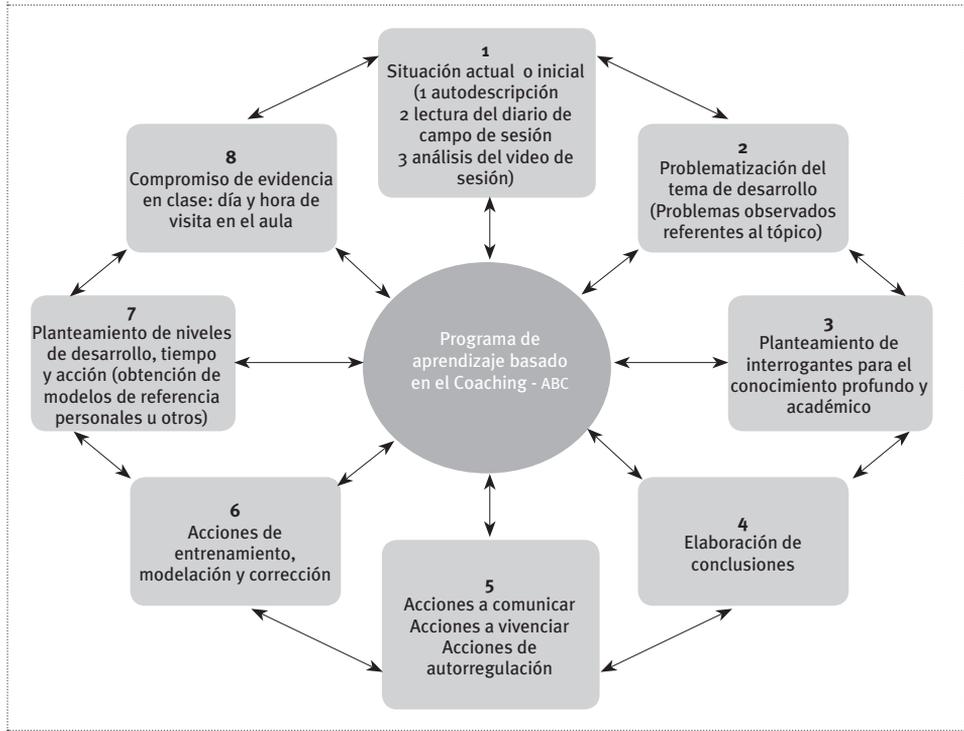
Fuente: Zegarra, 2015.

Figura 3. CICLO DE VIDA DEL PROGRAMA



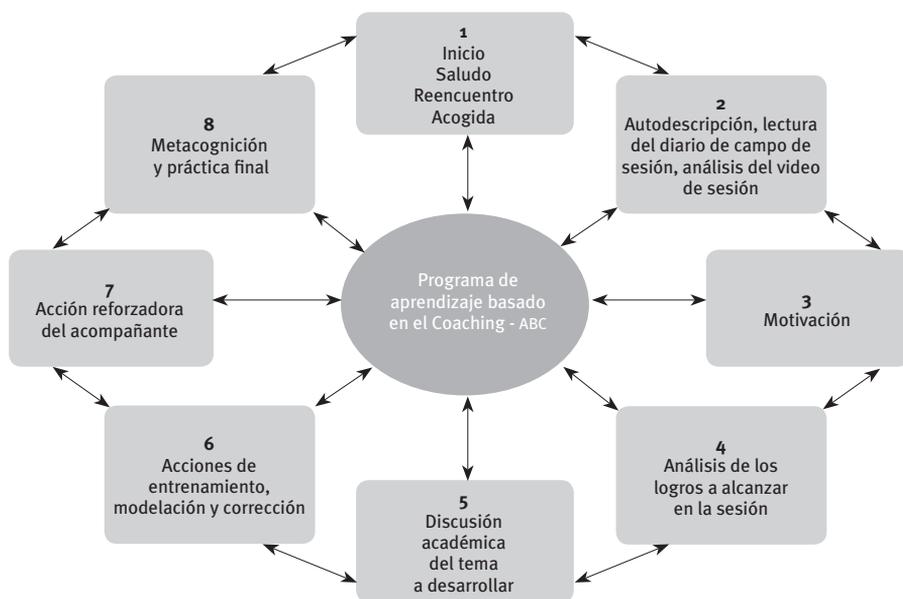
Fuente: Zegarra, 2015.

Figura 4. ELECCIÓN DEL TEMA A DESARROLLAR EN EL ENTRENAMIENTO DEL PROGRAMA ABC



Fuente: Zegarra, 2015.

Figura 5. PROCEDIMIENTO DEL ENTRENAMIENTO EN LA SESIÓN DE REFLEXIÓN DOCENTE



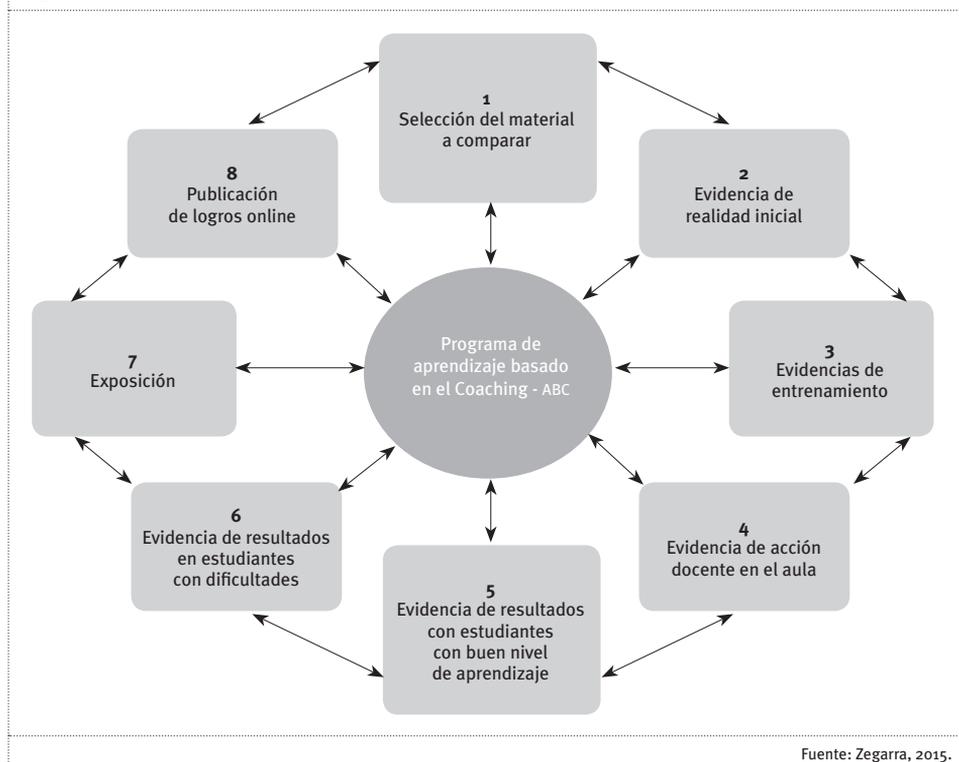
Fuente: Zegarra, 2015.

Figura 6. PLAN DE LOGROS SEMANALES DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE BASADO EN EL COACHING – ABC.



Fuente: Zegarra, 2015.

Figura 7. PUBLICACIÓN DE RESULTADOS



### VALORACIÓN DE LAS POTENCIALIDADES DEL PROGRAMA POR CONSULTA A ESPECIALISTAS

Para validar la efectividad del Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching* – ABC se empleó el método de consulta a especialistas mediante una ficha que recogió los aspectos internos y externos del producto científico.

Este método tiene diferentes requerimientos para su aplicación, por ello se diseñaron dos fichas de valoración y se eligieron a los especialistas teniendo en cuenta los siguientes criterios: que poseyeran el grado de maestro o doctor en Ciencias de la Educación, que hubiesen trabajado en el área de formación docente y que hubieran sido docentes de educación superior pedagógica, con experiencia en la formación y superación de profesores y en la docencia de cursos de investigación científica. Los resultados finales de la valoración de los especialistas son los siguientes:

Tabla 4. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

SUMATORIA DE VALORACIÓN TOTAL	PROMEDIO DE VALORACIÓN	VALORACIÓN FINAL
200	100	Muy bueno

Fuente: Zegarra, 2015.

Los especialistas evaluaron el programa propuesto como *muy bueno*. En sus valoraciones aseveran que procede su aplicación en el contexto de la zona rural para la que se diseñó y dejan explícito que, dado los fundamentos teóricos y metodológicos del programa, podría analizarse su generalización a otras zonas y contextos, siempre que se tengan en cuenta las características psicopedagógicas, sociales y culturales del nivel o área donde se pretenda aplicar.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### CONCLUSIONES

El especialista Píriz (2013) afirma:

El docente (...) asume la enseñanza como la relación pedagógica en la que interactúa con los “fragmentos” disciplinares (...) con los estudiantes, estos entre sí y también con esos “fragmentos”, reconoce que se trata de una relación que encierra una complejidad (p. 195).

En concordancia con ello, desde el punto de vista pedagógico, el programa diseñado le permite al docente reflexionar acerca de su realidad de aula y dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje a través de una didáctica desarrolladora que orienta el aprendizaje desde los niveles de desarrollo actual a los potenciales, y proporciona cambios en las formas de pensar, actuar y sentir de los estudiantes.

Johns (2008), desde su trabajo referido al *coaching*, anticipa: “El éxito educativo de los estudiantes depende de la preparación, las habilidades y la pedagogía del docente de aula”<sup>2</sup> (p. 197). En concordancia con ese postulado, el aporte esencial de esta investigación consiste en el diseño del Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching – ABC*, que contribuye a fortalecer el profesionalismo del docente desde una práctica pedagógica reflexiva que lo conduce a alcanzar las competencias profesionales necesarias para lograr la formación integral de los estudiantes.

Balzan (2008) afirma que “las funciones del *coaching* son necesarias para el ámbito educativo [...] el aprendizaje mutuo entre docentes y los supervisores”. El Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching – ABC* parte de la autorreflexión y la autonomía del docente, en un marco de confianza y asertividad entre los participantes, que orienta a la objetividad en el trabajo.

El diagnóstico de campo demostró que el desarrollo del profesionalismo del docente en el aula tiene serios inconvenientes debido a la percepción subjetiva y personalista de su práctica profesional en el aula, por la falta de empatía y relaciones interpersonales asertivas con los supervisores y directivos.

Wise y Avendaño (2013) en el plano internacional y Cárdenas (2011) en el plano nacional reconocen el potencial de la aplicación de la metodología del *coaching* para la educación. Desde esta perspectiva se orientó la investigación, de

2 Traducido del inglés por los autores.

cuyo proceso surgió como aporte el Programa de Aprendizaje basado en el *Coaching* – ABC para fortalecer el profesionalismo del docente de la zona rural desde la autorreflexión de su desempeño en la práctica pedagógica en el aula.

## RECOMENDACIONES

- Analizar las potencialidades del programa para su posible aplicación en los colegios de las zonas rurales, como una alternativa para contribuir al desempeño reflexivo del docente desde su aula, de modo que le permita alcanzar la eficiencia profesional en la práctica pedagógica.
- Validar el impacto del programa basado en la metodología del *coaching*, para constatar su pertinencia y efectividad en su puesta en práctica en el nivel de profesionalismo del docente y el desempeño en el proceso de enseñanza–aprendizaje, así como en la formación integral de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Ascorra, P. y Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Psicoperspectivas*, III, 23-32. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Balzan, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de Educación Básica*. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.
- Barrientos Delgado, C. y Navío Gámez, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 45-61. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/arto3.pdf>
- Bisquerra Alcina, R. (2008). *Coaching: Un reto para orientadores*. *Revista española de orientación y pedagogía*, 19 (2), 163-170. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2008/19-2%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina.pdf>
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Bogotá: Lid.
- Cárdenas Valverde, J. C. (2011). *Coaching y desempeño docente en la provincia de Huancayo* [Tesis]. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0014179013219b4ae1fe>
- Casanova, E. M. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 599-603. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14, 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v14/a6.pdf>
- Copello Levy, M. I. y Sanmartí Puig, N. (2000). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *RACO: Revistes Catalanes amb Accés Obert*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21741/21574>
- Chacón Arteaga, N. (1999). *Formación de valores morales*. La Habana: Academia.
- Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Universidad de Oviedo. Recuperado de [http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza\\_para\\_competencias.pdf](http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.pdf)
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.
- Ferrer, F. (1998). Educación y sociedad: Una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española De Educación Comparada*, 4, 11-35.

- Fraile, A. y Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista psicodidáctica*, 14 (1), 119-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723008>
- Gajardo, M., & De Andraca, A. M. (1992). *Docentes y docencia, Las zonas rurales*. (UNESCO/FLACSO, Ed.) Santiago, Chile: Orelac. Recuperado el 6 de 11 de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000923/092388SB.pdf>
- Goldsmith, M. y Lyons, L. (2010). *Coaching: La última palabra en desarrollo de liderazgo*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y post modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, (3), 227-241.
- Hudson, F. (1999). *The Handbook of Coaching, A comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants, and Human Resource Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre *coaching* en formación del profesorado: Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado*, 16 (1), 238-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377014>
- Johns, J. R. (2008). *Abriendo caminos: Peer coaching of culturally relevant pedagogy for teachers of adolescent emergent bilinguals*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304661640>
- Joyce, B. y Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: ASCD.
- Kebaetse, M. B. (2010). *Scaffolding techniques used by educational developers to support academics in the design of learner-centered courses*. <http://search.proquest.com/docview/366456606>
- Ledesma, M. (2010). *Análisis del coaching para la inteligencia interpersonal de los estudiantes de educación media*. [Tesis de maestría] Recuperado de <http://dspace.uceuca.edu.ec/handle/123456789/2817>
- López, M. (2012, 5 de julio). Ser Maestro en el Perú. *El Comercio*, p. 25. Recuperado de <http://elcomercio.pe/blog/huellasdigitales/2010/07/que-significa-ser-maestro-en-e>
- MINEDU. (2015). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Nemíña, R. E., García Ruso, H. y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado*. 13 (2), 13. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>
- Oliveira, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Revista Educación*, 22 (42), 97-115. Recuperado el 19 de 01 de 2016, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ospina, B. E., Toro, J. A. y Aristizábal, C. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de enfermería de la universidad de Antioquia, Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI (1), 106-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215231010>
- Píriz, S. (2013). Producción de conocimiento y profesionalidad docente: La experiencia de los docentes – educadores sociales. [Tesis de Maestría]. Recuperado de [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_silvia\\_piriz.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_silvia_piriz.pdf)
- Pulgar, J. (1999). *Geografía del Perú. Las ocho regiones naturales*. Lima: PUCP.
- Real Academia Española. (n.d.). Profesión. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UHX86MW>
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (2013). *Coaching para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuaderno de pedagogía universitaria*, 10 (19), 14-17. Recuperado de [https://issuu.com/pucmm.edu.do/docs/cuaderno\\_pedagog\\_\\_a\\_universitaria\\_1/19](https://issuu.com/pucmm.edu.do/docs/cuaderno_pedagog__a_universitaria_1/19)

- Sánchez, M. y Bonorat, J. (2014). *Coaching Educativo*: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionxxi/article/view/10712>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41 (2). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Whitmore, J. (2012). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Madrid: Paidós.
- Wise, D. y Avendaño, K. (2013). *Coaching para el liderazgo educativo*. Guatemala: USAID/G. Recuperado de [http://cnbguatemala.org/index.php?title=Coaching\\_para\\_el\\_liderazgo\\_educativo](http://cnbguatemala.org/index.php?title=Coaching_para_el_liderazgo_educativo).

Recibido: 12-04-2016

Revisado: 30-05-2016

Aceptado: 14-06-2016

# EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS. CUATRO REFLEXIONES PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS\*

*The parent involvement in the education of the children.  
Four reflections to strengthen the relation between families and schools*

ALICIA RAZETO\*\*

**Resumen:** Este ensayo aporta cuatro reflexiones para visibilizar la relevancia que tiene el involucramiento de las familias en el sistema educativo, como una variable de la calidad de la educación, y emprender políticas y programas que fortalezcan la relación entre las familias y las escuelas. Las reflexiones son: i) el actuar de las familias influye en el desempeño educativo de los niños; ii) las familias vulnerables están en desventaja desde el punto de vista de su capacidad para apoyar la educación de sus hijos y de relacionarse con la escuela; iii) el Estado valora la participación de las familias en la educación, aunque las iniciativas desplegadas son insuficientes y están desactualizadas; iv) no hay que partir de cero: estudios internacionales entregan recomendaciones para fortalecer la relación entre familias y escuelas.

**Palabras clave:** relación escuela-padres, desempeño educativo, familia, educación

**Abstract:** *This essay contributes four reflections to show the relevancy that has the involvement of the families in the educational system, understanding it as a variable of the quality of the education and, to undertaking policies and programs to strengthen the relation between the families and the schools. The worn out reflections consist of the following ones: i) to act of the families influences the success or educational failure of the children; ii) the vulnerable families are in disadvantage from the point of view of his aptitude to support the education of his children and of relating to the school; iii) the state values the participation of the families in the education, though the unfolded initiatives are insufficient and are out of date; iv) it is not necessary to depart from zero: international studies deliver recommendations to strengthen the relation between families and schools.*

**Keywords:** *relation school-parents, student performance, family, education*

---

\* Este artículo es un producto académico del Fondecyt de Iniciación N° 11140679, 2014-2017, denominado “La visita domiciliaria como estrategia de intervención social para aumentar la participación de los padres en la educación de sus hijos en escuelas básicas municipales”.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Desde hace más de 12 años se desempeña como académica de la Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Podría plantearse que la familia tiene dos características propias: es una comunidad de pertenencia (Morandé, 1999), que forja identidad persona y en la que se desarrollan potentes vínculos socioafectivos entre sus miembros; y es una comunidad educativa (Santelices y Scagliotti, 2005) que forma a las personas a lo largo de toda la vida y potencia su desarrollo integral.

Otra de las características es su diversidad, puesto que la familia ha experimentado durante las últimas décadas importantes transformaciones sociales y culturales, entre las que se encuentran: la disminución de su tamaño y el aumento de los hogares unipersonales; la postergación del matrimonio y la maternidad; el aumento de la participación laboral de las mujeres; el aumento de la jefatura de hogar femenina y la consecuente sobrecarga de trabajo para la mujer; y la diversidad de las estructuras familiares (Ministerio de Desarrollo Social, 2009). Pese a los cambios socioculturales que ha experimentado en las últimas décadas, la familia mantiene un cometido irremplazable: educar a sus miembros para contribuir a su desarrollo a lo largo de toda la vida.

Según Scola (2012), la familia es un lugar educativo, “una comunidad de amor y de solidaridad insustituible para la enseñanza y transmisión de valores culturales, éticos, sociales, espirituales, esenciales para el desarrollo y bienestar de los propios miembros y de la sociedad” (p. 7). En la familia se forma la identidad de las personas, se satisfacen las necesidades básicas y de aprendizaje, se adquieren los hábitos respecto a la educación y trabajo, se aprende a convivir con otros, pues se socializan las normas, valores, el autocontrol, la responsabilidad, el desarrollo social, el equilibrio emocional y la autonomía (Morandé, 1999; Bolívar, 2006; Romagnoli y Gallardo, 2008; Aylwin y Solar, 2002). Vista así, la familia es la primera escuela de las virtudes sociales (Juan Pablo II, 1981) y es la célula básica de la cultura, de la transmisión de la sabiduría humana, que se cultiva y transmite de una generación a otra (Morandé, 1999).

Conscientes del valor del cometido educativo de la familia, es preciso reconocer que su ejercicio en la vida cotidiana enfrenta complejidades no menores. Entre ellas, determinar —con las nuevas configuraciones familiares— quién y cómo se hace cargo de dicha labor, en qué tiempos y con qué recursos y apoyo lo hace, en un contexto actual de difícil compatibilización entre el trabajo y la familia.

En esta tensión, la escuela se presenta como institución educativa formal de larga data, tradición y relevancia, que complementa la misión de la familia, al especializar y profundizar la educación del niño en un contexto colectivo. Podría decirse que la familia y la escuela se necesitan y, sin embargo, no siempre se buscan ni menos se encuentran.

Lo cierto es que entre familias y establecimientos educativos debería desarrollarse una relación colaborativa, una relación de sociedad o alianza (*partnership*) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo, mediante un modelo de “superposición de las esferas de influencia entre la escuela, familia y comunidad para

trabajar en conjunto con el propósito de guiar y apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes” (Epstein, 2011, p. 43).

Si el complemento entre las familias y la escuela tiene su foco puesto en apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, entonces el involucramiento de la familia en la educación debería desarrollarse tanto en los tiempos y espacios institucionales escolares —en las distintas actividades e iniciativas que la escuela gesta— como en los extraescolares o en los distintos momentos de la vida cotidiana familiar. Ambos tipos de involucramiento son indispensables para fomentar el aprendizaje integral y sostenible en el tiempo de los niños y jóvenes.

Si bien la familia es el primer y más importante lugar educativo, es preciso aceptar que tendencias y exigencias propias de la vida moderna —el individualismo, el trabajo exacerbado y deshumanizante, el consumo— han puesto bajo presión y en cuestión la capacidad de las familias para practicar su misión educativa. De esta manera, paulatinamente, la escuela ha tendido a asumir la responsabilidad de la educación de los niños y adolescentes, en razón de la falta de tiempo de los padres y su desconocimiento de cuán fundamental es su compromiso con la educación de sus hijos (Romagnoli y Gallardo, 2008).

Conjuntamente, las iniciativas y programas para fortalecer el rol educativo de la familia, en y desde la escuela, han sido insuficientes. Así lo afirman Weiss, Bouffard, Bridglall y Gordon (2009) quienes señalan que, a pesar de que durante más de 40 años se ha acumulado evidencia de que el involucramiento de la familia es uno de los predictores más potentes del éxito escolar de los niños, los recursos y compromisos para promover este involucramiento han sido pocos, débiles e inconsistentes.

Considerando estos desafíos, el presente ensayo aporta cuatro argumentos y reflexiones que se proponen visibilizar la relevancia que tiene el involucramiento de las familias en el sistema educativo, al comprenderlas como una variable de la calidad de la educación (Valverde y Valdivia, 2007), y reforzar la importancia de emprender políticas y programas que fortalezcan la relación entre las familias y las escuelas.

## EL ACTUAR DE LAS FAMILIAS INFLUYE EN EL DESEMPEÑO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS

Los padres asumen un papel significativo en el proceso de aprendizaje y socialización de los niños (Jadue, 2003), especialmente en la primera infancia. A partir de la segunda mitad del siglo xx, numerosos estudios confirmaron la influencia que pueden ejercer padres y madres en los resultados educativos de sus hijos (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins y Closson, 2006; Epstein y Van Voorhis, 2001; Henderson, Mapp y Jordan, 2002; Hill y Craft, 2003; Coleman, 1966; Rasbash, Leckie, Pillinger y Jenkins, 2010).

Uno de los primeros estudios en reconocer los efectos de la familia sobre el rendimiento académico fue realizado por James Coleman. En esa publicación se concluye que el factor más relacionado con el rendimiento de los estudiantes era

la composición social del alumnado, vale decir, sus antecedentes y entorno familiar. Según Coleman, la familia no solo influye por su estatus económico, sino también por el apoyo fuerte y efectivo que puede brindar en la educación de los estudiantes (Coleman, 1966).

Esto lo confirma más tarde un estudio aplicado por Stevenson y Baker (1987) en una muestra representativa de hogares americanos, que arrojó lo siguiente:

- Las madres que más educación han recibido son las que más se involucran en la educación de sus hijos. Son quienes tienen más información sobre la escuela y las que más actúan para resolver los problemas de sus niños en el sistema escolar, en comparación con las madres menos educadas. Al mismo tiempo, son las madres que más se contactan con la escuela las que generan estrategias más amplias y complejas para apoyar la educación de sus hijos.
- El involucramiento de los padres en la educación de sus hijos está asociado positivamente con el desempeño escolar tanto de niños como de niñas.
- Los padres se involucran más en las actividades de los establecimientos educativos cuando sus hijos son pequeños:

Los padres parecen desconectarse de las actividades de la escuela una vez que sus hijos están en el carril correcto. O, parece ser que los padres se sienten más competentes ayudando a sus hijos más pequeños que a los mayores (Stevenson y Baker, 1987, p. 1356).

Estudios sobre eficacia escolar también han comprobado el valor que tiene la relación de las familias con las escuelas. Es el caso de los investigadores Deal y Peterson (2009), quienes concluyen que uno de los hallazgos más consistentes es que la participación de los padres provoca una diferencia significativa en el desempeño educativo de los estudiantes y también en la gestión del staff del establecimiento. En la misma línea, Harris (2009) establece que el involucramiento de los padres como aliados de las escuelas es una de las estrategias fundamentales de los modelos de mejoramiento escolar en establecimientos educativos vulnerables.

Por su parte, Murillo (2008) destaca a las familias de los estudiantes como uno de los actores que influyen en los desempeños educativos de la siguiente forma:

- La relación y apoyo que prestan al estudiante.
- La participación e involucramiento en la escuela.
- Las expectativas positivas que sostienen ante la escuela y profesores.

En Chile, un estudio realizado por UNICEF sobre las características de las escuelas efectivas encontró que todas realizaban acciones concretas, aunque diversas, para vincularse con las familias, apuntando a la construcción de una alianza entre ambas instituciones. Aquí dos aspectos se destacaban como comunes: que

los padres manifestaban confianza en el establecimiento educativo y las altas expectativas en el aprendizaje que podían conseguir sus hijos (UNICEF, 2004).

La incidencia de la familia en el desempeño educativo se ha investigado en los resultados de pruebas estandarizadas que miden calidad de la educación, como es el caso de la prueba PISA. Fernández y Del Valle (2013) concluyen que la brecha de rendimiento en la prueba PISA entre estudiantes de colegios públicos y privados costarricenses obedece, sobre todo, a las diferencias que existen en los factores familiares y personales de los estudiantes al momento de rendir la prueba. En el caso chileno, con la prueba SIMCE, los resultados oficiales han confirmado lo siguiente:

- Los estudiantes que tienen padres que los apoyan para que realicen sus tareas y trabajos, que conocen sus notas y los felicitan por sus logros, obtienen mejores resultados tanto en matemática como en lectura (SIMCE, Cuarto Básico, 2011).
- Se observan mejores resultados en comprensión de lectura en los estudiantes cuyos padres leen con ellos frecuentemente y más tempranamente (SIMCE, Segundo Básico, 2012).
- El involucramiento de los padres y apoderados se relaciona con mejores resultados de aprendizaje, y existen hasta 23 puntos de diferencia entre establecimientos de alto y bajo involucramiento (SIMCE, Segundo, Cuarto y Sexto Básico, 2013).

Toda la evidencia aquí referida reafirma que el actuar de las familias, y especialmente de los padres y madres, tiene un efecto valioso en el desempeño escolar de los niños, y es una variable significativa para alcanzar los propósitos del sistema educativo. Por tanto, el desafío de acercar a la escuela al logro de una buena calidad de la educación no solo depende de lo que sucede al interior del establecimiento, del desempeño de los profesores y del liderazgo del director, sino también de las familias, que están fuera del aula y cuyos hogares forman parte del contexto escolar. En vista de ello, cobra sentido implementar estrategias más concretas y diferenciadas en las propias escuelas para incrementar la participación de las familias en la educación de sus niños.

#### LAS FAMILIAS VULNERABLES ESTÁN EN DESVENTAJA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SU CAPACIDAD PARA APOYAR LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS Y DE RELACIONARSE CON LA ESCUELA

Las capacidades de las familias para llevar a cabo su cometido educativo no están equitativamente distribuidas, puesto que la pobreza, el nivel educacional de los padres y su capital social influyen en el desarrollo y el desempeño escolar de los niños y adolescentes.

Estudios internacionales como los de Parcel, Dufur y Cornell (2010) coinciden en afirmar que la pobreza material es un factor de riesgo para los niños, ya

que implica menor acceso a recursos educativos que apoyen el proceso de aprendizaje, como materiales y actividades educativas. Por su parte, Weiss et al (2009) establecen que los padres que viven en condiciones de pobreza o estrés económico experimentan más altos problemas de salud mental, que pueden limitar su habilidad para apoyar los estudios de los niños e incrementar la probabilidad de uso de prácticas punitivas. También enfrentan más barreras logísticas para acercarse a la escuela como falta de transporte, falta de flexibilidad de tiempo diario y falta de tiempo para vacaciones.

Algunas publicaciones chilenas también son consistentes con esta postura. Gubbins e Ibarra (2016) afirman que, a menores ingresos y capital cultural familiar, menor es la presencia de los padres en la escuela. De algún modo, las expectativas y actitudes de los padres hacia la educación varían según nivel socioeconómico e impactan en el interés académico de los niños.

Sin embargo, también se ha estudiado que el compromiso de los padres y la buena comunicación padres-hijos en temas escolares impactan en un resultado académico positivo (Gubbins e Ibarra, 2016). Por su parte, Jadue (2003) plantea que un estudiante que pertenece a una familia de nivel socioeconómico y cultural bajo y uniparental “está en alto riesgo de presentar tanto problemas de rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y familiares” (Jadue, 2003, p. 120), debido a las características del medio en el que se desarrolla el niño: bajo nivel educativo de los padres y pobreza.

Como se ha mencionado, los padres de una familia en situación de pobreza suelen tener menor nivel educacional, factor que, según Parcel et al (2010), afecta el ambiente en el que crecen los niños, que a su vez tiene consecuencias en los resultados académicos. Según estos autores, la calificación educacional de la madre predice en su hijo la facilidad verbal, el logro en lectura y matemáticas. A su vez, un fuerte autoconcepto materno reduce el riesgo de problemas conductuales en los niños.

De la misma forma, una familia que está en situación de pobreza suele tener menor capital social (Parcel et al, 2010), lo que es una barrera si se considera que dichas conexiones sociales (con vecinos, personal de la escuela, compañeros de trabajo) podrían ampliar los recursos a los que los niños tendrán acceso.

Si a este conjunto de desventajas se le suma la histórica y persistente condición de alta segmentación social que presenta el sistema educacional chileno (UNICEF, 1999; Núñez, 2015), que agrupa a familias de estratos socioeconómicos similares, entonces el problema se agudiza. Así como la mixtura social dentro del aula contribuye al aprendizaje de los estudiantes (García-Huidobro, 2007), también podría decirse que la integración de familias que provienen de diversos estratos sociales y culturales produce efectos positivos de aprendizaje recíproco respecto de cómo apoyar la educación de sus hijos.

Un ambiente socialmente diverso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas, a interactuar con otros y a construirse redes sociales a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplía (García-Huidobro, 2007, p. 69).

De esta manera, no basta con valorar el rol de la familia ni desplegar estrategias para apoyar su involucramiento en la educación. También es necesario que estas iniciativas sean diferenciadas y especializadas según el contexto social de los estudiantes, ya que hay que considerar las barreras asociadas a la pobreza y, por tanto, planificar estrategias mucho más intensas, tanto en tiempo como en recursos necesarios para implementarlas. Así es como las redes que posea la organización escolar y su capacidad de conexión con otros servicios sociales de bienestar (Weiss et al., 2009) se presentan como estrategias valiosas para contextos socialmente vulnerables, siempre y cuando sean las escuelas y familias quienes asuman la responsabilidad del trabajo en alianza y no se delegue en otro tipo de organizaciones.

### EL ESTADO VALORA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN, AUNQUE LAS INICIATIVAS DESPLEGADAS SON INSUFICIENTES Y ESTÁN DESACTUALIZADAS

Si bien las iniciativas son insuficientes y están desactualizadas, hay que reconocer algunos avances en el ámbito de la relación entre la familia y la escuela en Chile. Los principales son los siguientes: i) Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2002); ii) Reglamento que crea los Centros de Padres y Apoderados (Ministerio de Educación, 1990); iii) Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008), que incluye como parte de las responsabilidades de los docentes las acciones de relación con las familias de los estudiantes.

#### *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*

En el año 2002, durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, se publica por primera vez en Chile la *Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo*. La ministra de Educación de la época, Mariana Aylwin, explica en su prólogo que la familia “es un factor insustituible en la formación integral de las personas” (Ministerio de Educación, 2002, p. 2), y que por eso es preciso construir una alianza estratégica entre la familia y la escuela.

[El objetivo de la política es] generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo. Esta participación se realiza en alianza con los demás actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la construcción, desarrollo y cumplimiento de su proyecto y metas educativo institucionales, en el marco de mejorar la calidad de la educación (Ministerio de Educación, 2002, p. 49).

Aun cuando la existencia de esta política sea significativa, ya han transcurrido casi 15 años desde su elaboración y no hay evaluaciones del proceso y resultados de

su implementación. Probablemente, debido a que “no propone metas o resultados esperados que permitan realizar monitoreo o seguimiento de su implementación a nivel de los establecimientos educacionales, por lo que no resulta un instrumento útil para la dirección y gestión pedagógica de la escuela” (Gubbins, 2012, p. 71). Así es como, después de todo este tiempo, continúa vigente la afirmación de UNICEF, que planteaba que pese a la importancia que los padres tienen en el discurso de la reforma educacional, no se ha logrado una participación masiva, abierta y activa (UNICEF, 2002).

Si bien esta política visibiliza la relevancia que tiene la participación de la familia, no aporta un programa concreto de trabajo en las escuelas, probablemente porque no se gestó desde las escuelas, sino más bien desde los hacedores de política del Ministerio de la época. Además, la política no ha sido reformada ni actualizada, a pesar de los grandes cambios de contexto político, sociocultural y educacional que ha experimentado el país.

*Reglamento General de Centro de Padres y Apoderados  
para los Establecimientos Educacionales reconocidos oficialmente  
por el Ministerio de Educación (Decreto 565)*

En el año 1990 se crean los Centros de Padres y Apoderados, definidos en el artículo 1 como “organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de que forman parte”.

[Los Centros] orientarán sus acciones con plena observancia de las atribuciones técnico-pedagógicas que competen exclusivamente al establecimiento [...] apoyarán organizadamente las labores educativas del establecimiento y estimularán el desarrollo y progreso del conjunto de la comunidad escolar (Ministerio de Educación, 1990, p. 2).

Según consta en el reglamento, la creación de los Centros de Padres obedece a la consideración de que:

- La familia constituye un agente esencial en la formación moral y ético social de los niños y jóvenes.
- Los fines de la educación presuponen, por una parte, el deber de estimular la convergencia de las influencias educativas de la escuela y la familia, y, por otra, mantener canales de comunicación que enriquezcan las relaciones entre ambas.
- La participación organizada de los padres y apoderados en la vida de la escuela hace posible integrar a los diversos estamentos de la comunidad escolar bajo similares y complementarios anhelos y propósitos educativos, además de materializar proyectos de colaboración mutua.

Desde 1990 al 2000 proliferaron los Centros de Padres, al punto de que en el año 2000 casi un 80 % de los establecimientos declaraba tener uno (PNUD, 2000), lo que ascendía a un total de 8.096. A pesar de la masiva presencia de centros de

padres en el país, estos adolecen de cierta fragilidad institucional, lo que está reflejado en que solo el 22 % poseen personalidad jurídica (PNUD, 2000), condición que les permite una mayor autonomía financiera y reconocimiento formal, tanto de las autoridades del establecimiento como de las instituciones con las cuales se relacionan.

En este aspecto radica uno de los principales problemas del reglamento: la fragilidad del sistema de financiamiento de los centros. Al respecto, el reglamento establece que el principal financiamiento son las cuotas que sus miembros cancelan durante el año. Sin embargo, no se identifican otras fuentes de financiamiento posibles, que obliguen al Estado, municipio o al propio establecimiento. Es así como los recursos con los que cuenta esta organización dependerán exclusivamente de la capacidad y sistematicidad de pago de las familias, condición reproductora de inequidad social si se tiene en cuenta la homogeneidad de las familias de los estudiantes de las escuelas.

Pese a su relevancia, en más de 25 años este reglamento no ha experimentado cambios. Solo es preciso mencionar que el Decreto 24 del año 2005, que crea el Consejo Escolar, le asigna al presidente del Centro de Padres y Apoderados la responsabilidad de integrarlo<sup>1</sup>.

### *Marco para la Buena Enseñanza*

Como parte de la política de fortalecimiento de la profesión docente, el *Marco para la Buena Enseñanza* se crea en 2008 por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC), como una guía para el desempeño profesional de los docentes del sistema escolar. En este documento se establece “lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela” (Ministerio de Educación, 2008, p. 5).

Este marco establece varios dominios, uno de los cuales es el de Responsabilidades Profesionales. En este dominio se destaca la relevancia de que el profesor desarrolle relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados, pues se considera fundamental involucrarlos en el mejoramiento de los aprendizajes y actitudes de los estudiantes. Así es como se recomienda que el profesor, de acuerdo a su cargo (profesor jefe, de ciclo o de asignatura), mantenga informados a todos los padres sobre los procesos de aprendizaje y los avances y dificultades de sus hijos. También, que cree relaciones de colaboración mutua con las familias y abra oportunidades para que los padres y apoderados puedan involucrarse en las actividades del establecimiento, aportando sus saberes, experiencias y sus deseos de colaboración.

1 El Consejo Escolar es un órgano principalmente informativo y consultivo, que tiene por propósito “propender a la activa participación de todos los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales” (Ministerio de Educación, 2005, p. 1). A pesar de que la norma establece que es propositivo, no se especifican los aspectos en los que puede proponer. A su vez, este organismo podría llegar a ser resolutivo, siempre y cuando el sostenedor así lo decida.

Sin embargo, este Marco no especifica estrategias, indicadores o resultados esperados que orienten al profesor y al director sobre cómo llevar a cabo esta responsabilidad y cómo evaluarla (Gubbins, 2012), por lo que termina siendo una responsabilidad que queda a discreción de la decisión del profesor y/o del establecimiento.

#### NO HAY QUE PARTIR DE CERO: ESTUDIOS INTERNACIONALES ENTREGAN RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LA RELACIÓN ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS

Los beneficios de la participación de las familias han sido bastante estudiados, aunque menos lo han sido las formas de incrementar la participación, es decir, las prácticas efectivas para aumentar el involucramiento de los padres con la escuela y con la educación de los hijos. También es preciso reconocer que, si bien la relación entre familias y escuela conduce a un terreno todavía novedoso y complejo<sup>2</sup>, hay estudios internacionales que marcan tendencia respecto a las orientaciones para incrementar la participación de los padres en la educación de los niños. Es propósito de esta cuarta reflexión esbozar las propuestas de investigadores reconocidos internacionalmente en esta temática.

Es interesante integrar la precisión conceptual que realizan Goodall y Montgomery (2014), quienes proponen un continuo entre el involucramiento y el compromiso parental, y apuntan a este último como el deseable, ya que envuelve un mayor compromiso o mayor sentido de identidad que el involucramiento. Ellos proponen tres tipos de relación en este continuo:

##### *Involucramiento parental con la escuela*

En este tipo de relación predomina la escuela en la relación con los padres, y es ella quien tiene el control en la entrega de la información. Los padres pueden participar en actividades, pero estas son creadas y controladas por la institución escolar. La mayoría de las actividades son realizadas en el establecimiento educativo o sus alrededores. Esta concepción es la que suele predominar, tanto en la política educacional chilena como en los discursos instalados en las escuelas respecto a la relación con las familias.

##### *Involucramiento parental con la educación*

Este nivel de participación puede tener lugar en la escuela o en el hogar y está caracterizado por un intercambio de información, entre los padres y el staff de la escuela, enfocada en el aprendizaje. La agencia de la relación de apoyo a los niños está compartida entre la escuela y los padres. Poco frecuente es encontrar este tipo de prácticas en los establecimientos educativos públicos chilenos, que

2 En Chile no es habitual que, en su formación inicial, los profesores reciban formación en competencias o habilidades para el trabajo con las familias de los estudiantes.

suelen manifestar su distancia con las familias de los estudiantes debido a su poca presencia y activismo en la educación de los niños.

### *Compromiso parental con el aprendizaje de los niños*

En este nivel de relación el protagonismo lo tienen los padres, quienes toman decisiones de acción y participación. Estos están comprometidos con el aprendizaje de sus hijos, no debido a que está dictado por la escuela, sino porque está dentro de sus propias percepciones de su rol como padres.

Ahora bien, tanto Weiss et al (2009) como Epstein (2011) parten de la base de que tanto la escuela como las familias son responsables del aprendizaje y educación de los niños y adolescentes. Podría decirse que el involucramiento de las familias en la educación es una co-construcción, una responsabilidad compartida entre estas, las escuelas y las comunidades (Epstein, 2011; Weiss et al., 2009).

Según Epstein (1992) es importante que la institución escolar desarrolle prácticas para involucrar a las familias en la educación. Una de las primeras consideraciones que propone esta autora es que las prácticas deben ser:

- Diferenciadas: de acuerdo a las distintas necesidades de las familias y de sus diversas formas de constitución. Hay que tener en cuenta la diferencia etaria de los estudiantes, sus niveles de madurez, los ciclos de vida de las familias y sus situaciones socioeconómicas. También es preciso diferenciar el contexto de los colegios y los niveles en los que los educadores llevan a cabo su trabajo educativo.
- Iniciales: Las prácticas de involucramiento de las familias en la educación debieran partir y enfatizarse en el nivel preescolar y básico (Epstein, 1992). Esto, debido a que es en los primeros años cuando las familias y escuelas aprenden a respetarse y apoyarse mutuamente en las responsabilidades compartidas para la educación de los niños. Además, “la calidad de las alianzas tempranas establecen modelos y relaciones que pueden alentar o desalentar a los padres a continuar comunicándose con los profesores de sus niños en años posteriores” (Epstein 1992, p. 10). En esta etapa temprana, el principal propósito de la conexión entre escuela y familia es establecer y fortalecer el desarrollo cognitivo, personal y social de los niños y prepararlos para el aprendizaje.

Estas dos características suponen que la escuela conoce a sus estudiantes y familias, y que es sensible a su diversidad. Además, exigen la presencia de un equipo profesional que gestiona el vínculo. Esto implica una capacidad y recursos que no siempre están instalados en la institución escolar y se convierten en una necesidad de primera línea para contar con iniciativas de esta naturaleza.

Tomando en cuenta lo anterior, algunas prácticas posibles de participación de las familias que contribuyan al aprendizaje de los niños (Epstein, 1992, pp. 11-12) son:

- Parentalidad (*parenting*): se refiere a un tipo de práctica orientada a construir condiciones en el hogar que favorezcan el aprendizaje de los niños y su mejor comportamiento en la escuela. Es importante, para ello, ayudar a las familias a desarrollar conocimientos y habilidades para entender a los niños en cada edad y nivel de desarrollo. Esto puede realizarse a través de actividades tales como *workshops* en la escuela o en otros lugares; mensajes telefónicos computarizados; cursos o capacitación para padres; implementación de programas de apoyo familiar en áreas de salud, nutrición u otros; visitas domiciliarias; reuniones en el vecindario; entre otros.
- Comunicación (*communicating*): este tipo de práctica apunta a diseñar y conducir formas efectivas de comunicación bilateral entre escuelas y familias acerca de los programas escolares y el progreso de los niños. Esto se puede hacer a través de actividades tales como: conferencias con todos los padres al menos una vez al año; envío semanal o mensual a los hogares de una carpeta con el trabajo de los estudiantes para la revisión o comentarios de los padres; uso de un esquema regular de noticias, memos, llamados telefónicos, boletines, sitio web del centro y otro tipo de comunicaciones; información a los padres sobre las políticas, programas o reformas de la escuela; información a los padres sobre la seguridad de Internet.
- Voluntariado (*volunteering*): se refiere a reclutar y organizar apoyo de los padres como voluntarios que pueden ayudar a los profesores, administradores o niños en clases o en otras áreas. Ejemplos de actividades de esta naturaleza son: voluntarios para la sala de clases o para la escuela en general; la disponibilidad de un centro de familia para el trabajo voluntario; reuniones y recursos para las familias; la implementación de una encuesta anual para identificar los talentos disponibles, tiempos y localización de los voluntarios; “patrullas” de padres u otras actividades que les den seguridad y operación a los programas de la escuela; cadenas telefónicas para proveer información a padres; entre otros.
- Aprendizaje en el hogar (*learning at home*): consiste en proveer información e ideas para las familias acerca de cómo ayudar a los estudiantes en el hogar con las tareas y actividades, decisiones y planificaciones relacionadas al currículo. Actividades que pueden implementarse bajo esta práctica son: otorgar información a las familias sobre los conocimientos y habilidades requeridas por los estudiantes en cada asignatura para cada año; información sobre la política de tareas para el hogar y cómo monitorear y discutir el trabajo escolar en el hogar; información sobre cómo apoyar a los estudiantes en mejorar sus habilidades en diversas clases y evaluaciones; establecer un esquema regular de tareas que requieran que el estudiante discuta e interactúe con sus familias respecto a lo que está aprendiendo en clases; calendario con actividades para padres y estudiantes para realizar en la casa o en la comunidad; actividades familiares de

lectura, ciencia y matemáticas en la escuela; actividades de aprendizaje en vacaciones; entre otras.

- Participación en la toma de decisiones (*decision making*): se refiere a un tipo de práctica orientada a incluir a los padres en las decisiones de la institución escolar, lo que favorece el desarrollo de padres líderes y representativos. Las actividades que pueden contemplarse son: activar organizaciones de padres, consejos o comités (por ejemplo, comité currículum, seguridad o personal); grupos de defensa independientes para negociar y trabajar para la reforma de la escuela y su mejoramiento; consejos o comités locales para el involucramiento de la familia y la comunidad; información de elecciones en el establecimiento educativo; redes para unir a todas las familias con los padres representantes.
- Colaboración con la comunidad (*collaborating with the community*): consiste en identificar e integrar recursos y servicios desde la comunidad para fortalecer los programas de la escuela, las prácticas de las familias y el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo. Las actividades posibles son: informar a estudiantes y familias de los programas y servicios de salud, culturales, recreacionales y de apoyo social disponibles en la comunidad; informar de actividades comunitarias que incrementen el aprendizaje de habilidades y talentos, que incluyen los programas de verano para estudiantes; otorgar servicios a la comunidad por los estudiantes y familias, a través del reciclaje, arte, música, teatro y otras actividades; entre otros.

## CONCLUSIONES

A partir de la evidencia disponible sobre la responsabilidad que tiene la familia en la calidad de la educación de sus hijos, en este ensayo se han propuesto cuatro reflexiones para visibilizar la relevancia que tienen las familias en el sistema educativo y para sugerir la necesidad de instalar en la escuela nuevos programas y acciones que contribuyan a fortificar la relación con las familias.

En primer lugar, se mostró evidencia de estudios que demuestran que familias más involucradas con la escuela y más comprometidas en la educación tienen niños con un mejor desempeño que aquellas familias que no lo están. En segundo lugar, se compartieron antecedentes de estudios que establecen que las familias de bajos recursos tienen menos capacidad para relacionarse con la escuela y apoyar la educación de sus hijos, cuestión que las estrategias de relación familia-escuela no deberían ignorar. En tercer lugar, se reflexionó críticamente en los avances y desafíos que tienen las políticas y programas en este ámbito de relación. En último lugar, se mostraron algunas orientaciones y estrategias concretas de participación familiar para el aprendizaje de los estudiantes.

Las reflexiones aquí presentadas comparten el convencimiento de que abordar dicha relación podría dar frutos positivos en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los niños y adolescentes. Para hacerlo, es preciso iniciar el camino instalando capacidades en la institución escolar que refieran a la incorporación de un equipo profesional idóneo para promover la relación entre la escuela y las familias y, para ello, que sus líderes o quienes la administran sean sensibles y valoren este desafío.

En Chile se han incorporado a trabajar en los establecimientos educacionales profesionales del área psicosocial, como los psicólogos y trabajadores sociales, quienes asumen un importante rol en la relación con las familias de los estudiantes, especialmente los trabajadores sociales. Sin embargo, no están reguladas las condiciones de formación especializada que este tipo de profesionales debiera demostrar para trabajar en problemáticas sociales de alta complejidad, que a menudo se presentan en escuelas socialmente vulnerables. Tampoco existe una tipificación de los roles y funciones a realizar, ni menos una evaluación de la efectividad de sus prácticas.

Pero el desafío de involucrar a las familias en la educación de los niños no solo atañe al equipo psicosocial y al director, sino también a los profesores, quienes son los que mejor conocen las condiciones y posibilidades de los estudiantes e indirectamente sus contextos familiares. Solo con ellos será posible influir en la cultura escolar, a menudo cargada de prejuicios y desconfianza hacia las familias de los estudiantes, exacerbados en contextos socialmente vulnerables. En este aspecto, la formación docente es uno de los caminos más importantes y estratégicos para avanzar en estrechar la relación entre las escuelas y las familias, tanto a nivel inicial como de formación continua. La comprensión de la diversidad familiar, la valorización del impacto que tiene la familia en los aprendizajes del niño y el manejo de estrategias efectivas de acercamiento e involucramiento son materias centrales a abordar en la formación universitaria de los profesores.

En este sentido, reconocer y valorar el potencial que cada familia representa, por más diversa que sea, se vuelve un paso necesario y fundamental para acercar la escuela a las familias. De alguna manera, lo que se requiere es que sea la propia escuela la que crea firmemente en la necesidad y en los efectos que tendrá la mayor presencia de las familias en la educación de los niños, de modo que no se terminen implementando obligadamente políticas o programas creados por otros.

## REFERENCIAS

- Aylwin, N. y Solar, M. (2002). *Trabajo social familiar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity study*. Washington: Government.
- Deal, T. y Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships. Report n.º 3*. Baltimore: Center on Families Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J. y Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181-193.
- Epstein, J. (2011). *School, family and community partnerships*. United States: Westview press.
- Fernández, A. y Del Valle, R. (2013). Desigualdad educativa en Costa Rica: la brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional Pisa. *Revista de la Cepal*, 111, 37-57.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 65-85.
- Goodall, J. y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66 (4), 399-410 <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhe*, 25 (1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Reflexiones Pedagógicas*, 44, 64-73.
- Harris, A. (2009). Improving Schools in Challenging Contexts. *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 693-706). Netherlands: Springer.
- Henderson, A., Mapp, K. y Jordan, C. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. y Craft, S. (2003). Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable african american and euro-american families. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 74-83.
- Hoover-Dempsey, K., et al. (2006). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106 (2), 105-130.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Juan Pablo II. (1981). Exhortación apostólica Familiaris Consortio, 22 de noviembre de 1981. Recuperado de: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_19811122\\_familiaris-consortio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html)
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2009). Resultados Familia Encuesta CASEN 2009. Recuperado de: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/casen\\_2009\\_familia.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/casen_2009_familia.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (1990). Modifica Decreto n° 565, que aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el ministerio de educación. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15819>
- Ministerio de Educación de Chile (2002). Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103021416340.Politica\\_de\\_Participacion\\_de\\_Padres\\_Madres\\_y\\_Apoderados\\_en\\_el\\_Sistema\\_Escolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Decreto 24 que Reglamenta Consejos Escolares. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236237>
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Marco para la buena enseñanza. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Morandé, P. (1999). *Familia y sociedad: reflexiones sociológicas*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14 (3), 5-16.

- Parcel, T., Dufur, M. y Cornell, R. (2010). Capital at Home and at School: A Review and Synthesis. *Journal of marriage and family*, 72, 828-846. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x
- PNUD - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Más sociedad para gobernar el futuro. Informe sobre Desarrollo Humano en Chile*. Santiago de Chile: PNUD.
- Rasbash, J., Leckie, G., Pillinger, R. y Jenkins, J. (2010). Children's educational progress: partitioning family, school and area effects. *J. R. Statist. Soc.*, 173, 657-682.
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (2008). Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Recuperado de: [http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela\\_Para-promover.pdf](http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela_Para-promover.pdf)
- Santelices, L. y Scagliotti, J. (2005). *El educador y los padres. Estrategias de intervención educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Scola, A. (2012). Familia y sociedad. *Revista Humanitas*, 26, 5-16.
- SIMCE (2011). Resultados Nacionales Simce. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/resultados-simce/>
- SIMCE (2012). Resultados Nacionales Simce. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/resultados-simce/>
- SIMCE (2013). Resultados Nacionales Simce. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/resultados-simce/>
- Stevenson, D., y Baker, D. (1987). The familyschool relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- UNICEF (1999). Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional. Claves de la inequidad en la educación básica. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/42/inequidad.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/42/inequidad.pdf)
- UNICEF (2002). Participación de los Centros de Padres en la Educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Centro\\_Padres1.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Centro_Padres1.pdf)
- UNICEF (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. Recuperado de: [www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf)
- Valverde, P. y Valdivia, M. (2007). La participación de los padres en los jardines infantiles. *Boletín de Investigación Educativa*, 21 (2), 207-232.
- Weiss, H., Bouffard, S., Bridglall, B. y Gordon, E. (2009). Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. Recuperado de: [http://www.equitycampaign.org/ila/document/12018\\_equitymattersvol5\\_web.pdf](http://www.equitycampaign.org/ila/document/12018_equitymattersvol5_web.pdf)

Recibido: 06-06-2016

Revisado: 18-07-2016

Aceptado: 20-07-2016

# ISABEL PONE EN CARTAS SUS RECLAMOS: MAESTRAS Y EPISTOLARIOS. ROSARIO, ARGENTINA (1875 – 1879)

*Isabel puts in letters their claims: Teachers and epistolarios.  
Rosario, Argentina (1875 – 1879)*

MICAELA PELLEGRINI MALPIEDI\*

**Resumen:** El presente artículo posee dos objetivos que articulan tres palabras clave: escuela normal, maestra y epistolario. El primer cometido se compromete a pensar cómo el surgimiento del sistema educativo argentino operó sobre la participación de las mujeres decimonónicas (maestras) en las prácticas educativas. En Argentina, a fines del siglo XIX, el Estado pensó en la figura femenina como la más apta para llevar a cabo el acto civilizador de la escuela normal; dicha finalidad estaba justificada por sus “dotes naturales”: cuidado y predisposición hacia los otros. Ahora bien, en un segundo objetivo, se recapitaliza esta cuestión para pensar cómo esta misma prescripción fue reformulada por las propias mujeres para salir del espacio privado doméstico y entablar relaciones y negociaciones en los espacios propios de lo masculino y de los masculinos. Indagar sobre la capacidad de reclamo que estas mujeres del magisterio poseen para peticionar sobre aquello que consideran justo y, con ello mismo, su capacidad de desafiar los discursos esencialistas sobre “maestras” que circulaban en la época. Para ello, se analizarán las cartas escritas por una joven docente: Isabel Coolidge.

**Palabras clave:** escuela normal, maestras, epistolario

**Abstract.** *The present work aims to analyze two topics around three words: school, teacher and letter. The first commitment is compromised to think how the rise of Argentine Educative System operated over the female teachers' participation in the educational practices. At the end of the nineteenth century, the Argentine Estate considered that the female figure was the most suitable to drive the civilizing act of the normal school. These beliefs were justified by her “natural gifts”: care and predisposition towards others. In a second commitment, we extrapolate this question to reflect how this prescription was reformulated by the own women to escape from the private domestic space in order to establish new relationships and negotiations in spaces which belonged to male (public) and males (institutions and ministry agents). Investigate the ability of these women claim that the teachers have to petition on what they consider fair and thus himself, his ability to challenge the essentialist discourses on “teacher “ that circulated at the time. This life experience will be analyzed from letters written by a young foreign teacher: Isabel Coolidge.*

**Keywords:** school, normal education, teachers - letters

El presente escrito recorta su línea de reflexión de una temática general: las primeras experiencias de formación de los maestros y maestras en Argentina. Así, se detendrá en un caso particular: el Colegio Normal N.º 1 —la primera escuela formadora de maestras (mujeres) de la ciudad de Rosario<sup>1</sup>—, para analizar las marcas escritas que dejó su primera directora: Isabel B. Coolidge. Esas marcas no son muchas, pero sí las suficientes para facilitar el trazado de una hipótesis. Esta es: si bien las mujeres fueron elegidas para el ejercicio del magisterio porque se las estimó naturalmente altruistas, angeladas, dadoras y guardianas, las prácticas nos devuelven una imagen diferente, en la que se las ve peticionando, luchando por sus derechos, por ejemplo, el salario. Las cartas de la primera directora del Normal N.º 1 dan cuenta de ello, pero también dan cuenta de cómo se expresa y negocia con los varones del sistema. La experiencia de Isabel es una entre tantas, pero aquí se la toma porque fue la primera mujer que ejerció como directora de un curso formador de mujeres maestras en la ciudad de Rosario.

El Normal N.º 1 *Dr. Nicolás Avellaneda* fue creado en 1879 y comenzó a funcionar como un anexo del por entonces prestigioso Colegio Nacional N.º 1. El Nacional era una escuela de varones, y su director, Enrique Corona Martínez<sup>2</sup>, tuvo a bien pensar en la educación de las mujeres. Motivado por esta preocupación, comenzó las tratativas para abrir un curso destinado a ellas. De estas negociaciones surgió el Normal N.º 1, cuya primera directora fue Isabel Coolidge, una de las maestras estadounidenses traídas por el proyecto sarmientino.

Si bien mucho se habló de la llegada al país de estas mujeres, de algunas de ellas se han borrado sus marcas, especialmente en la ciudad de Rosario. Poco se sabe de Isabel; algunas huellas quedaron en el *Libro de Oro* de la escuela Normal y, afortunadamente, en el archivo del Nacional N.º 1. En este archivo se encontraron 15 cartas escritas por la maestra.

¿Por qué este trabajo se detiene exclusivamente en las cartas? Por un lado, porque son las huellas con las que se cuenta, pero por otro para ponderar el valor que los epistolarios han adquirido para dar luz a temas y objetos antes no contemplados. Es decir, si bien las cartas oficiales (esas con membretes, con

\* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Actualmente reviste como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Está realizando un Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su línea de investigación es la historia sociocultural, de las mujeres y de la educación.

1 La ciudad de Rosario está ubicada en el centro-este, en la provincia de Santa Fe, Argentina. Es la tercera ciudad más poblada del país, después de Buenos Aires y Córdoba, y constituye un importante centro cultural, económico, educativo, financiero y de entretenimiento. Forma parte del denominado *Triángulo Agrario*, junto con las localidades de Pergamino y Venado Tuerto. Está situada sobre la margen occidental del río Paraná, en la Hidrovía Paraná - Paraguay.

2 Según Colovini y Carvalho (2002) en 1874, días antes del ciclo lectivo fundacional, se nombra al primer rector: Enrique Corona Martínez, bajo cuya rectoría el Nacional adquiere un desarrollo constante. Crece como institución, pero además proyecta otras. Así incorpora a su establecimiento la primera Escuela de Derecho de Rosario, la Escuela de Comercio, la de Artes y Oficios y la primera Escuela Normal, liderada por maestras norteamericanas.

libro copiador y sellos) eran utilizadas, las otras (las de carácter íntimo), fueron rápidamente desechadas, fundamentalmente, por las dificultades de datar su procedencia. Empero, en las últimas décadas esto ha cambiado en función de otorgar voz a nuevos agentes históricos. Si bien las maestras traídas por Domingo Faustino Sarmiento quedaron rápidamente registradas en la historiografía de la educación argentina, por lo cual no son personajes anónimos, no todas fueron recuperadas con la misma impronta. Rescatar la correspondencia permite trabajar entre lo íntimo (del acto de escribir y de los trazos) y lo público (la nota a las autoridades). Isabel escribe cartas a funcionarios del sistema educativo. Sigue las reglas del género epistolar y las capitaliza para poner por escrito sus preocupaciones. Estas serán las que se tomen para interrogar concepciones y modos en que se dieron los primeros pasos en la institucionalización de la escuela pública.

#### LA ESCUELA, EL PROYECTO NORMALISTA Y LAS MAESTRAS

Desde los orígenes del Estado Nacional se pensaron las claves para dar forma al sistema educativo argentino. Un varón protagonista de este proceso fue, sin dudas, Sarmiento. Estando exiliado en Chile, investigó, imaginó, viajó y escribió, buscando crear las formas para erradicar de la Argentina el carácter bárbaro que la atravesaba. Así, en uno de sus tantos viajes, conoció Estados Unidos y lo eligió como modelo a partir del cual perfeccionar la economía y la sociedad nacional en vista al progreso (civilizado y capitalista). Entre los distintos aspectos que Sarmiento aprendió a admirar del país del norte, las formas de educar fueron relevantes. Educar al soberano era el secreto de la civilización, por lo que el Estado debía ser el impulsor de la educación popular, y formar principalmente a los ciudadanos (Sarmiento, 2001). En las escuelas estadounidenses había una marcada participación femenina, como estudiantes, pero también como educadoras. En consecuencia, educación popular y maestras a cargo de la transmisión de las primeras letras fueron algunos de los rasgos que marcaron el proyecto impulsado por Sarmiento durante su presidencia (1868 a 1874). Así, las mujeres comenzaron a entrar al mundo de las instituciones educativas públicas.

Si hasta el momento los varones habían sido quienes ejercían mayoritariamente la enseñanza de las primeras letras (fines del siglo XVIII y mediados del XIX), a partir del modelo sarmientino las mujeres ingresaron al universo de la docencia con fundamento político y teórico. Su incorporación fue justificada bajo argumentos. El primero partía de reconocer a la maternidad y a la propensión de cuidar a los otros como parte de la esencia femenina y, por ende, como una actitud natural para la educación de la primera infancia. Ahora bien, el segundo, se relaciona principalmente con cuestiones de salario: a las féminas se les paga menos. Sarmiento pensó a la mujer en términos económicos, al ofrecerles por su trabajo una suma menor que la pretendida por los varones. Al reconocer como condición femenina a la mujer doméstica, que además de ser madre, abnegada y custodia de la infancia era más barata (porque siempre tenía cerca un varón dador

de recursos), se tornó el sujeto ideal para educar en las escuelas. (Morgade, 1997; Yannoulas, 1996).

Si bien en el centro urbano del país las mujeres ocuparon en mayoría el rol de maestra normal, los varones fueron quienes constituyeron la esfera de los cargos superiores del sistema educativo. Estos, además, tuvieron exclusividad en los trabajos docentes alejados de las grandes ciudades. En este caso —y debido a las características adversas de la geografía alejada del centro del país— los mismos dotes femeninos utilizados como pretexto para el desempeño de la mujer en la docencia, fueron usados como negativos: por ejemplo, su debilidad y decoro. (Fernández y Caldo, 2013).

Las Escuelas Normales permitieron que las mujeres estudiaran, lo que dio lugar al famoso proceso de *feminización de la docencia* (Morgade, 1997; Yannoulas, 1996). Muchos fueron los debates que gravitaron para pensar si era pertinente o no dejar que ellas educaran en las escuelas, pero se impuso la tendencia a aceptar la participación femenina en el ejercicio de la docencia. Esta aceptación fue parte del juego pendular de inclusión y exclusión que marca el paso de las mujeres por la historia (Barrancos, 2001). Esto es, si por un lado se las dejó participar, fue en función de considerar el oficio docente afín con la naturaleza doméstica de las mujeres. Más allá de esta justificación, la posibilidad de estudiar, de salir del hogar paterno, de trabajar, de reunirse con otras mujeres fuera de la casa, de percibir un salario, de tener acceso a los recursos de la cultura, fueron llaves de apertura al espacio público, de generación de saberes y de elaboración de reclamos.

## LA ESCUELA NORMAL Y SUS MAESTRAS LLEGAN A ROSARIO

El Normal N.º 1, escenario de ejercicio de la docencia de la mujer protagonista de estas páginas, fue la primera escuela de estas características en la provincia de Santa Fe. Esta institución lleva el nombre de Nicolás Avellaneda porque fue quien, primero como ministro de instrucción pública de Sarmiento y luego como presidente de la Nación, trabajó para formalizar la formación docente de maestros nacionales. Fue así que, en 1875, sancionó un decreto que establecía la apertura de Escuelas Normales en cada capital de provincia. Empero, en la provincia de Santa Fe, aquel decreto tuvo una connotación especial y la escuela no abrió en la capital, sino en la ciudad de Rosario. Una ciudad que, si bien no era administrativa ni patricia, se destacaba por la proyección liberal y comercial de sus integrantes (inmigrantes europeos italianos y españoles, entre otros). En realidad, lo que sería luego el primer Normal de la provincia empezó funcionando como un curso para maestras anexo al Colegio Nacional N.º 1, durante el año 1879. Fueron las tratativas del director del Nacional, Enrique Corona Martínez, las que posibilitaron la apertura del curso (Carvalho y Colovini, 2002), que fue dirigido por Isabel B. Coolidge. Isabel había sido traída por Sarmiento para que ejerciera como docente en el departamento de aplicación de un curso para maestras de la ciudad de Concepción del Uruguay (Entre Ríos), pero luego fue contratada para cumplir otra función: dirigir el Normal de Rosario.

De acuerdo al Registro Nacional (1877), la docente firmó su primer contrato con el Ministerio de Instrucción Pública, por el cual se compromete a ejercer, durante tres años, como maestra de Escuela Normal u otra escuela designada. En ese contrato se especifica el sueldo que percibiría a razón de su trabajo, y también se detalla sobre el pago de los gastos que se originarían por su traslado desde Estados Unidos hasta la provincia de Buenos Aires, y luego, hasta el pueblo o ciudad en que se le encomendara ejercer la docencia. El documento dejaba establecido que los gastos serían solventados por el propio Ministerio de Instrucción Pública:

Contrato celebrado entre la Maestra Normal Isabel B. Coolidge y el Ministro Plenipotenciario de la República Argentina, Doctor Manuel R. García

Nueva-York, Marzo, 19 de 1877.-

Por medio del presente, queda convenido y contratado entre el Ministerio de la República Argentina, en representación del Ministerio de Instrucción Pública, de la misma, é Isabel B. Coolidge conviene en entrar al servicio de la República Argentina como Maestra en la Escuela Normal o Escuela para que sea designada por el Ministerio de Instrucción Pública, por el período de tres años a contar desde la fecha de su embarque en Nueva-York. El sueldo será de mil doscientos pesos fuertes anuales (1200) en oro o su equivalente en cantidades de a cien pesos fuertes (100). La suma de trescientos pesos fuertes en oro, le será abonado en Nueva-York , para cubrir los gastos del pasaje desde Estados Unidos hasta Buenos Aires- el gasto de los viajes desde Buenos Aires hasta el pueblo o ciudad del interior donde esté situada la escuela, será abonada por el Ministerio de Instrucción Pública- cuando este contrato esté terminado, ya sea por espiración del tiempo, o mutuo convenio, o por causa suficientemente legal, el Ministerio de Instrucción Pública pagará a la referida Isabel B. Coolidge, una suma igual al costo de un pasaje de primera clase de vuelta a Nueva-York.

– Firmados – Manuel R. García. - Isabel B. Coolidge. – Testigo – Eduard F. Dacison Cónsul General (Registro Nacional, 1877).

Pese a la importancia de esta maestra, las huellas que dejó no son muchas, pero sí las suficientes para reconstruir algunas de las dificultades que las mujeres hallaron a la hora de ejercer el magisterio en estas latitudes. Como ya fue dicho, Coolidge dejó una serie de cartas que se podrían calificar como formales o administrativas. Es Michel de Certeau (1974) quien ayuda a pensar el análisis epistolar como un medio para trabajar en este sentido. Con el concepto de *límites*, este historiador se refiere a *los desvíos, los préstamos, los desplazamientos, las formas de mestizaje*. De Certeau revaloriza el uso de las cartas como fuentes para historiar sobre las *sensibilidades cotidianas* que se pueden hallar en las *huellas*, marcas silenciosas dejadas por sujetos que se han mantenido en los márgenes del accionar político y público del país. De este modo, “la gente común” “las personas sin historia”, “los de abajo” (Guha, 2002) ya sea desde el anonimato o no, también

hicieron historia. Las mujeres en general, e Isabel B. Coolidge en particular, son un ejemplo de ello. Es en esta clave que se piensa la escritura epistolar de Isabel. Escuela, mujer–maestra y carta se relacionan para comprender su paso como la primera directora de la primera Escuela Normal de Rosario.

### ISABEL, UNA MAESTRA QUE RECLAMA

Isabel B. Collidge fue una maestra normal de una escuela pública, con los significantes que ello tiene. A fines del siglo XIX, el normalismo se constituyó en Argentina como la forma escolar capaz de otorgar títulos oficiales para el ejercicio del magisterio. Fue el modelo pedagógico que prescribió, además de los contenidos a enseñar, la forma de intervención sobre los aprendizajes de los alumnos. Las maestras del Normal se caracterizaban por su obediencia, su dedicación desinteresada, su vocación y respeto hacia las autoridades: se convirtieron en el ejemplo a seguir de las generaciones más jóvenes y, como tal, debían respetar el orden instaurador.

La tarea de la enseñanza quedó investida con carácter apostólico, y en este marco comenzó a pensarse como una actividad que solo se bastaba con los beneficios simbólicos y del reconocimiento social. La docencia fue fundamentada en la clave de la vocación y no del oficio o de la profesión, por lo cual todas las discusiones en cuanto a retribución monetaria quedaban canceladas. En otras palabras, lo que se hace por devoción y entrega, como parte de una religión civil, clausura cualquier búsqueda de lo material<sup>3</sup>. Sin embargo, en aquellos mismos años:

Las voces del magisterio levantaron las banderas de un movimiento que reclamó el reconocimiento de su formación profesional, mejores condiciones de trabajo y una remuneración acorde con la misión política que debían llevar adelante. Reclamaron aquello que las propias autoridades políticas se encargaron de difundir a la hora de promover la profesionalización del magisterio (Lionetti, 2007, p. 9).

Lionetti (2007) considera que las docentes experimentaron rápidamente sensaciones de fracaso o éxito. Si bien algunas alcanzaron el prestigio pedagógico y social que les había prometido la Escuela Normal, hubo una mayoría de maestras que quedaron en el olvido, y que compartían el desencanto por la diferencia entre lo que creían merecer y lo que realmente recibieron. Isabel B. Coolidge se encontraba entre estas, y sus cartas lo corroboran. En ellas se puede leer la diferencia infranqueable entre aquello que el discurso oficial le habría prometido y lo efectivamente conseguido (de ahí el reclamo). Estas diferencias no solo restaban en cuestiones sociales y de reconocimiento profesional, sino también en cuestiones relacionadas con las condiciones y las remuneraciones de trabajo.

3 Lucía Lionetti (2007) cita que la metáfora el “sacerdocio de los tiempos modernos” se debe en verdad al pensamiento pedagógico que circuló en Europa durante el siglo XVIII. Esta analogía de la docencia con la función clerical se debe a la figura de un varón que tenía como función social civilizar; era un ser despojado de recursos y que significaba un ejemplo para el resto de la comunidad.

A Isabel, en su contrato originario acordado con el Ministerio encargado de la educación, le habían prometido el pago de los traslados, viáticos y estadía correspondientes a su viaje desde el norte de América al sur del continente. Esto no solo no fue concretado (la joven docente tuvo que enfrentar dichos gastos) sino que, en la lista de deudas, también se enumeran meses de salarios no abonados. Por ello, esta maestra decide romper con el imaginario social de obediencia, docilidad y sacerdocio que se le atribuía a las normalistas, y exigir la paga que le correspondía.

El modo que encontró para reclamar sobre su salario a las autoridades institucionales y ministeriales fue la escritura de cartas:

Rosario, Octubre 25 de 1879

Extremo Sr. Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Don Miguel Goyena:

Ext. Sr.:

Cuando en febrero pasado fui nombrada como Directora de la Escuela Normal anexa al Colegio Nacional de esta ciudad, hice los gastos de viaje de mi cuenta, y en oportunidad reclamé su importe de ese Ministerio, sin que hasta la fecha se me hayan abonado, lo que ruego a V.E. se sirva ordenar.

Además, con fecha 10 de julio la Aduana de esta ciudad suspendió mi sueldo por haber sido nombrada otra persona que me sustituyera durante una licencia pedida por enfermedad, lo que participo al Sr. Ministro, pues teniendo contacto y encontrándome de nuevo en el cumplimiento de mi cargo, necesito me sean pagados dichos sueldos para cubrir mis necesidades.

Saludo con todo respeto.

Al Sr. Ministro.

Isabel B. Coolidge (1879).

Las *huellas* de Isabel B. Coolidge encontradas en esta carta resultan de una gran riqueza, por dos motivos. El primero, porque demuestra que efectivamente las mujeres fueron elegidas como maestras por razones económicas: al no ser sustento de hogar, los salarios podían ser no solo más bajos sino demorados e incluso nunca pagados. Pero, el segundo, pone al desnudo la capacidad de reclamo y negociación de Isabel: las mujeres no se callaron, sino que reclamaron todo lo necesario. Frente a esta cuestión, resulta interesante trabajar con el concepto de *configuración*, de Rockwell (1997). Esta intelectual coloca el énfasis en las prácticas cotidianas de los actores educativos (docentes, alumnos, alumnas, padres de familia...) y sus vínculos con las instituciones escolares, el poder local, etc., como así aquellos sujetos que han quedado por fuera de los márgenes educacionales. De esta manera, la *configuración* permite pensar a la Escuela Normal como un

lugar flexible, en el cual también tenían voz los sujetos particulares, sujetos que, más allá de la prescripción de la norma, sabían ejercer un margen de maniobras (Lionetti, 2007). Sujetos que en la actualidad han pasado al olvido, pero que han tenido sus participaciones singulares en la organización de las Escuelas Normales.

#### ISABEL, UNA MAESTRA QUE ESCRIBE CARTAS

Isabel fue una maestra que eligió la correspondencia como vía de comunicación con autoridades de la Escuela Pública y del Ministerio. Esta elección no es casual. De acuerdo a Sarah C. Chambers (2005), la escritura epistolar significó para las mujeres del siglo XIX el modo de expresión por excelencia. De acuerdo con esta afirmación, la historiadora considera que las mujeres de aquella época “pensaban, pero las callaban”<sup>4</sup> (p. 3) y es por eso que las cartas se constituyeron en el medio desde el cual el género femenino se expresó, corrompió el silencio, la represión y la domesticidad propia del siglo XIX (Castillo Gómez, 2005). Siguiendo con esta posibilidad de época, Isabel B. Coolidge también escribió; aunque en las cartas encontradas no se ve a una mujer sino a una mujer maestra. Es esta condición la que permite que sus cartas sean documentos públicos, formales, donde el contenido puesto en juego reclama e interviene en asuntos de políticas educativas, laborales, etc. Durante el 1800 ha sido la relación mujer–carta la que generalmente se ha manifestado como propia de la intimidad (esfera privada), pero en el caso de esta maestra, es lo público lo que se posiciona como espacio propio.

Resulta interesante pensar este último enunciado desde las ideas de Nancy Fraser, quien busca romper con el pensamiento dicotómico. Fraser (1993) propone considerar a “lo público desde la multiplicidad, permitiendo la inclusión de intereses y temas que la ideología masculinista burguesa ha etiquetado como ‘privados’ y que ha manejado como inadmisibles” (p. 58). Así, rompiendo esta partición de lo social, el epistolario de Isabel contiene la formalidad y el protocolo propio de *lo masculino*, y a la vez se entrecruza con aspectos propios de *lo femenino*, como lo es la escritura de una mujer-maestra.

Escuela Normal, Rosario

25 de Mayo

Señor E.C. Martínez,

Muy Señor Mío:

Leyendo la carta que usted tiene la bondad de traer del Ministerio de Instrucción para mí. El (sic) dice nada de lo que falta de mi salario para el

4 La autora considera: “El género de la carta, además, cae en un término medio entre las esferas pública y privada, cuestionando una división estricta entre lo político/masculino y lo doméstico/femenino. La conversación y la correspondencia integraron a las mujeres en las comunidades nacionales emergentes de Europa y las Américas durante el final del siglo XVIII y principios del XIX, y les ofreció una forma de actuar políticamente. Tristemente, la correspondencia femenina no fue recogida y protegida por los primeros archiveros, y aún más, no sólo está perdida la mayor parte sino muy probablemente destruida” (Chambers, 2005, p. 3).

mes de Abril. Sí, habla de mis gastos a venir desde Concepción.

¿Cómo amigo quiere Ud. decirme que otra cosa tengo que hacer para cobrarlo?

Escribiendo con mucha (...)

Saludo a Ud.

Con toda estimación.

Isabel B. Coolidge (1875, 25 de mayo).

Rosario 10 de junio de 1875

Al Señor Rector del Colegio Nacional y Director de la Escuela Normal.

Encontrándome gravemente enferma y necesitando para mejorar un cambio de clima, ruego a V. se sirva acordarme cuatro meses de licencia para poder atender al establecimiento de mi quebrantada salud.

El favor que espero merecer de los bondadosos sentimientos que emanan al Sr. Rector.

Su (...)

Isabel. B. Coolidge (1875, 10 de junio).

Desde un primer análisis de estas últimas cartas, es posible observar los distintos posicionamientos y lugares que pueden corresponder a las mujeres y los varones pertenecientes a los primeros años de la escuela pública. Entrecruzada con aspectos íntimos, desde las cartas se puede notar la Isabel maestra, que lidia con el poder y la esfera de lo masculino-político. Es cierto que en ambas lo que prevalece son las cuestiones formales y protocolares, al tener como receptor a una autoridad pública; no obstante, en las epístolas Isabel desnuda su lado *fémenino* y escribe desde lo privado. Rasgos importantes de este posicionamiento se vislumbran al llamar a Corona Martínez “amigo”: “¿Cómo amigo quiere Ud. decirme que otra cosa tengo que hacer para cobrarlo”. Asimismo, demuestra su lado más sensible y vulnerable, aspectos importantes que no resultan extraños ante la situación a la que esta joven maestra se encontraba expuesta (una mujer joven, extranjera, en un país muy diferente al propio y en situación de reclamo por un contrato no cumplido): “espero merecer de los bondadosos sentimientos que emanan al Sr. Rector”.

Un segundo análisis de la escritura epistolar de Isabel B. Coolidge también permite pensar en las relaciones y las posiciones sociales que toman partido entre los integrantes de la escuela pública analizada. Sirven aquí en dos conceptos propuestos por De Certeau (2000): *táctica* y *estrategia*. En este caso, se puede observar que Isabel utiliza las cartas como una *táctica*: la maestra, para valerse del diálogo con varones, utiliza la escritura epistolar como un medio para vincularse con sujetos y espacios jerárquicos del sistema educativo no accesibles para las mujeres de aquella época. De acuerdo a De Certeau (2000), el laboratorio de la escritura tiene una función estratégica, en tanto hay allí una información que ha

sido “recopilada, clasificada, imbricada en un sistema, y de ese modo transformada” (p. 188). De esta manera, quienes no cuentan con un lugar propio entran en juego con los signos de pasividad y a la vez con la posesión de poder para fabricar objetos e interactuar con el medio y transformarlo. Es por esto que las cartas ocupan un lugar importante en la vida escolar de Isabel: al reclamar por el pago de su salario desde estas, logra operar de un modo diferente a los supuestos de pasividad y disciplina. Desde las epístolas, esta maestra se relaciona con sujetos educativos jerárquicamente superiores, al tiempo que se ubica en espacios propios de las esferas masculinas.

## REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo ha tenido por finalidad repensar y poner en discusión una tensión acaecida por la escuela pública argentina: salario docente y mujer–madre–maestra. Se intentó demostrar cómo las políticas educativas de fines del siglo XIX pensaron a las mujeres como propias de una naturaleza femenina que las convertía en las más aptas para solventar una educación popular y masiva de niños y niñas. Esta aptitud o idoneidad propia de las maestras fue contemplada bajo supuestos maternos esencialistas, que resaltaban la vocación de la mujer para dedicarse a la educación de los otros (aunque, efectivamente, las mujeres fueron elegidas como docentes por razones económicas: al no ser sustento de hogar los salarios podían ser no solo más bajos sino demorados e incluso nunca pagados).

En esta clave, 15 cartas escritas durante los años 1875 y 1879 por la primera directora del curso inicial del Normal de Rosario demuestran las deudas que el Ministerio solía tener con la docente, pero al mismo tiempo su descontento por no recibir la paga correspondiente. Así, el hallazgo de estas cartas posibilitó poner en jaque supuestos sobre la pasividad y obediencia femeninas, para reconsiderar el papel de la mujer a la hora de reclamar por sus derechos y, en ese mismo sentido, el modo de relacionarse con otros y con nuevos espacios de poder (varones jerárquicamente superiores). Más allá de que las mujeres fueran consideradas como propias del oficio docente por sus características domésticas naturales, esto resultó una nueva posibilidad para la esfera femenina de salir de sus casas e interactuar con el espacio público, negado por años.

De manera general, desde este trabajo se ha podido repensar el accionar de aquellos actores históricos que, por varias décadas, han sido silenciados por la historiografía argentina. Si bien se contaba con pequeñas *huellas* dejadas por la maestra, estas fueron trabajadas desde los *límites*, lo que permitió crear hipótesis sobre la participación de estas voces, individuales y singulares, que supieron romper con los esquemas de la sociedad escolar de fines del siglo XIX.

## REFERENCIAS

- Barrancos, D. (2001). *Inclusión/exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carvalho, E. y Colovini, J. (2002). *Colegio nacional de rosario: orígenes, fundación y primeros tiempos. Crónica documentada*. Rosario: Asociación Ex Alumnos Colegio Nacional N°1 y Asociación Cooperadora Colegio Nacional N°1.
- Castillo Gómez, A. (2005). El mejor retrato de cada uno. La materialidad de la escritura epistolar en la sociedad hispana de los siglos XVI y XVII. *Hispania*, LXV/3 (221), 847-876.
- Chambers, S. C. (2005). Cartas y Salones: mujeres que leen y escriben la nación en la Sudamérica del siglo XIX Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 7 (013), 77-106.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Cultura Libre.
- De Certeau, M. (1974). L'opération historique. Le Goff, J. y Nora, P. (Dirs.) *Faire de l'histoire. Tome I: Problèmes Nouveaux*. París: Gallimard.
- Fernández, S. y Caldo, P. (2013). *La maestra y el museo*. Rosario: El ombú bonsái.
- Fraser, N. (1993). Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista*, 7 (4), 23-58.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (Comp.). (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1997). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).
- Sarmiento, D. F. (2011) *Educación popular*. La Plata: Unipe Editorial Universitaria.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*. Buenos Aires: Kapeluz.

### Corpus documental consignado en el Archivo del Colegio Nacional N.º 1

- Coolidge, I. (1875, 25 de mayo). [Carta a Enrique Corona Martínez]. Rosario, Argentina.
- Coolidge, I. (1875, 10 de junio). [Carta a Enrique Corona Martínez]. Rosario, Argentina.
- Coolidge, I. (1879, 25 de octubre). [Carta al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Don Miguel Goyena]. Rosario, Argentina.
- Registro Nacional de la República Argentina (1877). [Contrato celebrado entre la Maestra Normal Isabel B. Coolidge y el Ministro Plenipotenciario de la República Argentina, Doctor Manuel R. García]. Rosario, Argentina.

Recibido: 13-04-2016

Revisado: 06-05-2016

Aceptado: 22-05-2016







Douglas Fisher, Nancy Frey, John Hattie. *Visible learning for literacy, grades K-12: Implementing the practices that work best to accelerate students learning*. Thousand Oaks, California, Corwin/A Sage Company, 2016, 190 páginas.

“Todos los estudiantes merecen un gran docente, no por casualidad, sino por diseño”. Con esta frase comienzan Fisher, Frey y Hattie, y es una premisa que constituye la razón de ser de los planteos que realizan los autores a lo largo del libro. Es una premisa sumamente interesante y que debería estar en el centro de las preocupaciones de los sistemas educativos: que todos los alumnos tengan la posibilidad de encontrar en su aula un docente con el que puedan desarrollar una relación estrecha, que conozca lo que enseña y sepa cómo enseñarlo, y que sea capaz de evaluar el impacto que sus prácticas tienen en el aprendizaje de sus alumnos. La intención del libro es, justamente, brindar a los docentes insumos para medir dicho impacto y lograr ajustar su estrategia en pos de lograr mejores resultados.

El libro se centra particularmente en el aprender a leer y escribir (*literacy*), entre el jardín de infantes y el último año de secundaria (K-12). El objetivo principal del libro es identificar que prácticas contribuyen a un buen proceso de aprendizaje de lecto-escritura, que aseguren que los estudiantes ganen el equivalente a un año entero de crecimiento en un año escolar.

La pregunta que sirve de disparador es “¿Qué funciona?”. Para responderla, Fisher y Frey, educadores de larga trayectoria, se apoyan en el libro de Hattie

del año 2009 *Visible Learning*. El estudio que Hattie presenta en el mismo es el resultado de 15 años de análisis y síntesis de 800 meta análisis, que comprenden más de 50.000 estudios, realizados sobre una muestra de 250 millones de alumnos en edad escolar. Es el resumen más grande sobre investigación educativa que se ha hecho hasta la fecha.

La virtud del meta análisis, como indican Frey y Fisher, es que sintetiza el conocimiento actual sobre un tema determinado y puede dar como resultado sólidas recomendaciones sobre el impacto o efecto de una práctica específica.

Otra fuente de evidencia sumamente poderosa que retoman Frey y Fisher en este libro, desarrollada por Hattie en *Visible Learning*, es el **tamaño del efecto**; esto es la magnitud o tamaño del impacto que tiene un determinado enfoque o abordaje. En el apéndice del libro encontramos un ranking del tamaño del efecto de 150 prácticas relativas al proceso de aprendizaje de lecto-escritura. Hattie confeccionó un *barómetro de la influencia*, donde ubica los distintos valores del tamaño de efecto (entre -0,20 y 1,20) en distintas zonas (la de efecto inverso entre -0,20 y -0,05, efecto de desarrollo entre -0,05 y 0,15, efecto del maestro entre 0,15 y 0,40 y la zona de efectos deseados 0,40 y 1,20), las que a su vez se corresponden con una influencia negativa, baja, media y alta respectivamente. Estas medidas son utilizadas a lo largo del libro para señalar el tamaño del efecto de distintas prácticas educativas.

A lo largo del libro, en cada práctica que ilustran Fisher y Frey con ejemplos detallados, encontraremos el correspondiente tamaño de efecto para la misma. Esto sin duda resulta una forma plausible de aplicar la noción de los tamaños del efecto en la práctica, y permitir que los

docentes utilicen esta herramienta estadística en su propia aula. Por ejemplo, el tamaño del efecto de las tareas domiciliarias es de apenas 0,29. Si bien se encuentra en la zona de efecto del maestro, con una influencia baja, es una práctica sumamente extendida y considerada valiosa. Este es el tipo de información relevante que provee el libro; da un empujón para que los docentes cuestionen los métodos que utilizan en el día a día.

Luego de la introducción, y un acercamiento sobre la metodología utilizada por Hattie y aplicada en el libro, los autores presentan una de las ideas centrales del libro: el aprendizaje tiene tres fases: 1) **Superficial** (Surface), 2) **Profundo** (Deep) y 3) **Transferencia** (Transfer). Hattie correlaciona estas tres etapas con tres “mundos”: el de las ideas, el del pensamiento, y el de la construcción (*ideas, thinking, construction*).

Ellos plantean que la meta final del proceso de aprendizaje es que el alumno llegue a la fase de transferencia, en la cual es capaz de transferir lo que aprendió a otros. Sin embargo, para que el alumno llegue a la meta, es necesario comenzar desde el principio, y esto implica empezar por aquellos aprendizajes “superficiales”. Se utiliza la palabra sin connotaciones negativas, en el sentido de lo que se encuentra más cerca de la superficie. El aprendizaje superficial es el acercamiento primario a un nuevo conocimiento, y es la condición necesaria para pasar a la etapa de aprendizaje profundo.

El libro se organiza entonces de acuerdo a esta lógica planteada de las tres fases del aprendizaje: luego de un capítulo introductorio, donde se sientan las bases del aprendizaje visible, el segundo capítulo ahonda en la noción de aprendizaje superficial, ilustrando buenas prácticas en esta fase (tomar notas, hacer

resúmenes, utilizar láminas de asociación entre imágenes y palabras, etc.), y remarcando la esencialidad de esta etapa para el resto del proceso de aprendizaje de lecto-escritura.

El tercer capítulo se centra en el aprendizaje profundo: como nos movemos de la superficie, adquiriendo y consolidando otro tipo de habilidades a través de distintas prácticas como mapas conceptuales, discusiones y preguntas, así como estrategias meta-cognitivas y *feedback*.

El cuarto capítulo se ocupa de la fase de transferencia; resulta interesante como se enfatiza el rol del maestro en ayudar a sus alumnos a desarrollar habilidades para ser sus propios maestros y guiarlos hacia un papel protagónico en su propio aprendizaje. Por un lado, enseñarles a organizar el conocimiento conceptual y por otro, enseñarles a transformar ese conocimiento conceptual.

El quinto y último capítulo se enfoca en cómo determinar los impactos, cómo responder cuando el impacto es insuficiente y saber qué es lo que no funciona. Los autores plantean un método de determinar el impacto calculando el tamaño del efecto que tiene en cada alumno una determinada práctica o estrategia, realizando mediciones de su desempeño previa y posteriormente a la evaluación. Una sección sumamente interesante de este capítulo es cuando se hace un breve repaso de prácticas frecuentes en los sistemas educativos del mundo entero, que comprobadamente no funcionan tanto como a veces se considera: repetición, agrupación de alumnos según habilidades, tareas domiciliarias, preparación para exámenes, entre otras.

Este libro es sin duda una buena lectura para docentes, investigadores, tomadores de decisión, y cualquier

actor vinculado a la educación. Una de las grandes virtudes en mi opinión, es que logra tomar esa gran acumulación de conocimiento, generada a lo largo de muchos años, en un estudio de dimensiones excepcionales, y ponerlo en diálogo con lo que ocurre en el aula. Lleva la investigación más puramente cuantitativa a las prácticas del día a día en todas las escuelas alrededor del mundo. Además, se centra en el aprendizaje central y que estructura la trayectoria de la educación formal: aprender a leer y escribir. Como dicen los autores al comienzo del libro, el aprender a leer y escribir cambia vidas. Es la base que sostiene la estructura del aprendizaje. Cuan bien o mal nos vaya en la adquisición de dichas habilidades, condicionará nuestra vida entera.

Los autores ofrecen a lo largo del libro muchos materiales sumamente valiosos para que el docente pueda evaluar su propia práctica, y también para aplicar directamente en el salón de clases. Hay cuestionarios, listas, mapas conceptuales, y hasta videos. Así que no solo nos ofrecen la teoría, sino que también nos brindan insumos para poner a funcionar en la práctica.

Otro aspecto positivo, es que durante la lectura notamos que nuestro interlocutor es indudablemente un docente. Los autores conocen de lo que hablan, y es notoria y transparente su intención de realizar un

aporte a sus colegas. La combinación de Frey y Fisher, docentes de profesión de larga trayectoria, y Hattie, un reconocido investigador, y también docente, resulta en una obra interesante desde el punto de vista de la investigación e igualmente desde la práctica.

Los autores invitan a los lectores a revisar las formas de enseñar, y a preguntarnos si lo que se hace realmente funciona.

“La buena noticia es que el docente importa. (...) Lo que los docentes hacen importa cuando monitorean el impacto que generan y utilizan esa información para la enseñanza y la intervención. Lo que los docentes hacen importa cuando rechazan prácticas institucionales que dañan el aprendizaje. Y lo mejor de todo es que, lo que los docentes hacen importa cuando hacen visible el aprender a leer y escribir a sus alumnos, para que los alumnos puedan convertirse en sus propios maestros.”

La referencia al título del libro resulta esclarecedora: el primer paso es echar luz al camino que queremos transitar con nuestros alumnos, para que todos lo podamos visualizar.

*Andrés Peri*

DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN  
Y ESTADÍSTICA ANEP-CODICEN

*Cecilia Conti*

PROGRAMA CEIBAL EN INGLÉS

1 Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación / SUHE. Montevideo, 24 y 25 de junio de 2016

En junio de 2016 se realizó, en Montevideo, el primer Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE): *Actualidad y perspectivas de la Historia de la Educación en Uruguay*.

La SUHE fue fundada el 16 de octubre de 2009, por iniciativa de un grupo de jóvenes docentes e investigadores en el área de Historia de la Educación uruguaya, a quienes se sumaron profesores de larga trayectoria como Jorge Bralich (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República) y Agapo Luis Palomeque (Instituto de Profesores Artigas / IPA e Instituto de Formación Docente de Canelones).

Esta sociedad se planteó como objetivos prioritarios promover el desarrollo de la Historia de la Educación como recurso fundamental para realizar aportes útiles para la elaboración de políticas educativas y crear un espacio académico que impulsara la participación de Uruguay en los eventos organizados por las Sociedades de Historia de la Educación de la región, de Iberoamérica y del mundo. En esta línea, desde su creación, la SUHE se caracterizó por su apertura a docentes e investigadores de todas las instituciones uruguayas, así como por el desarrollo del trabajo en red con profesores de la región, de América Latina y de España.

Las actividades académicas se iniciaron en junio de 2010, con la organización de una jornada de homenaje a Orestes Araujo, fundador de la historiografía

educacional en Uruguay, al conmemorarse el centenario de su obra *Historia de la Escuela Uruguaya*. Siguieron la convocatoria al concurso de ensayos históricos *Rescatando la memoria de...* y la coorganización, con la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), de la Jornada sobre el Congreso Pedagógico Americano de 1882. Las sucesivas iniciativas, todas con amplia respuesta, fueron consolidando la idea de que la SUHE, actualmente bajo la presidencia de Gabriel Scagliola (Consejo de Educación Inicial y Primaria / CEIP), había alcanzado las condiciones necesarias para organizar su primer Congreso.

Con los auspicios del Consejo de Formación en Educación (CFE), los Institutos Normales de Montevideo (INN), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), el CEIP, la Universidad de la República (Udelar) y la Universidad Católica del Uruguay (UCU), este primer Congreso reunió a más de 150 investigadores, profesores y estudiantes avanzados de Uruguay, Argentina y Brasil. Integraron el Comité Académico del Congreso: Jorge Bralich (profesor emérito de la Udelar y primer presidente de la SUHE), Andrea Cantarelli (CFE y segunda presidente de la SUHE), Luis J. Garcés (Universidad Nacional de San Juan y presidente de la SAHE), Carlos Eduardo Vieira (Universidade Federal do Paraná, presidente de la Sociedade Brasileira de História da Educação), Agapo Luis Palomeque, Enrique Puchet (Udelar), Susana Monreal (UCU), Pablo Fucé (CFE) y Paula Dogliotti (Instituto superior de Educación Física / ISEF).

En el marco del congreso se realizó la conferencia *Actualidad y perspectivas de la Educación Latinoamericana*, a cargo de Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata). Además, se impartieron

dos talleres, uno sobre *Nuestras formas de enseñar historia de la educación*, a cargo de Nicolás Arata (Conicet y Universidad de Buenos Aires /UBA) y Luz Ayuso (UBA e Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González), y otro sobre *Investigación actual en historia de la educación*, a cargo de Pablo Pineau (Universidad Nacional de Luján y UBA) y Antonio Romano (Udelar). También hubo una mesa titulada *Acercamientos a la trayectoria intelectual del Prof. Enrique Puchet*, como homenaje a este docente que fue profesor adjunto en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Udelar, entre 1990 y 2016. Las conferencias de cierre estuvieron a cargo de Limber Santos (Departamento de Educación Rural del CEIP) y Jorge Bralich.

Se realizó la presentación de publicaciones locales y regionales vinculadas con la Historia de la Educación: por un lado, Rosina Pérez-Aguirre (UCU), editora de la revista *Páginas de Educación*, presentó esta publicación que edita, desde 2008, el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UCU, y que incluye la Historia de la Educación entre sus líneas editoriales; por otro lado, se presentó el *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, por Nicolás Arata y Luz Ayuso. Se organizó además una mesa de presentación de libros: *Historia de la Educación uruguaya, tomo IV*, de Agapo L. Palomeque y otros; *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)* de Paula Dogliotti y *La infancia normalizada*, de Silvana Espiga (IPA e IINN).

Se presentaron más de 70 ponencias organizadas en 7 ejes temáticos, distribuidas en 21 mesas de trabajo.

En torno al primer y segundo eje

(*Enseñanza de la Historia de la Educación*, coordinado por Estela Ibarbure (CEIP) y Jorge Bralich, y *La investigación en temas de la Historia de la Educación. Dificultades y propuestas*, coordinado por Alfredo Alpini [IPA] y Antonio Romano) se organizaron cinco mesas: *Enseñanza de la historia de la educación: fuentes, legislación y vigencia*; *Nuevas perspectivas de investigación en historia de la educación: la estética, la historia intelectual y la cultura material*; *Discusiones sobre conceptos en historia de la educación*; *Nuevos sujetos en historia de la educación: niños y mujeres*; *Memoria e historia de la educación: discusión sobre las fuentes I y II*.

El tercer eje se centró en el tema *Figuras destacadas en el proceso educacional uruguayo*, coordinado por Laura de Torres (Museo de Historia Natural) y Limber Santos y reunió cuatro mesas: *Experiencias transformadoras en el interior de nuestro país*; *Figuras destacadas en los comienzos de nuestra educación*; *Búsquedas pedagógicas a principios del siglo XX* y *Fundamentos teóricos en la formación docente*.

Bajo la coordinación de Gladys Méndez (CEIP) y Agapo L. Palomeque se desarrolló el cuarto eje, *Acontecimientos fundamentales en el proceso educacional uruguayo*, que incluyó cinco mesas: *Los orígenes de la escuela moderna en Uruguay. Discusiones en torno a la enseñanza religiosa*; *Secularización, modernización y positivismo en la enseñanza en el Uruguay moderno*; *Los avatares de la enseñanza secundaria en el siglo XX: del proyecto batllista al control autoritario*; *Los movimientos estudiantiles durante el siglo XX y Eugenismo, primera infancia y educación física en el siglo XX*.

Finalmente, el quinto eje, *Instituciones educativas en la Historia de la Educación del Uruguay*, coordinado por

Ana Tomeo (CETP) y Lucas D' Avenia (Udelar), reunió seis mesas: *Arreglos institucionales de la formación docente; Temas de historia de la enseñanza media en Uruguay (último cuarto del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX); En los bordes de la educación escolarizada y del sistema educativo; El papel del sistema educativo en el desarrollo de disciplinas en Uruguay: la gimnasia y la astronomía; Migraciones, educación privada, religión y estado; Temas de historia de la enseñanza primaria (siglo XIX y siglo XX).*

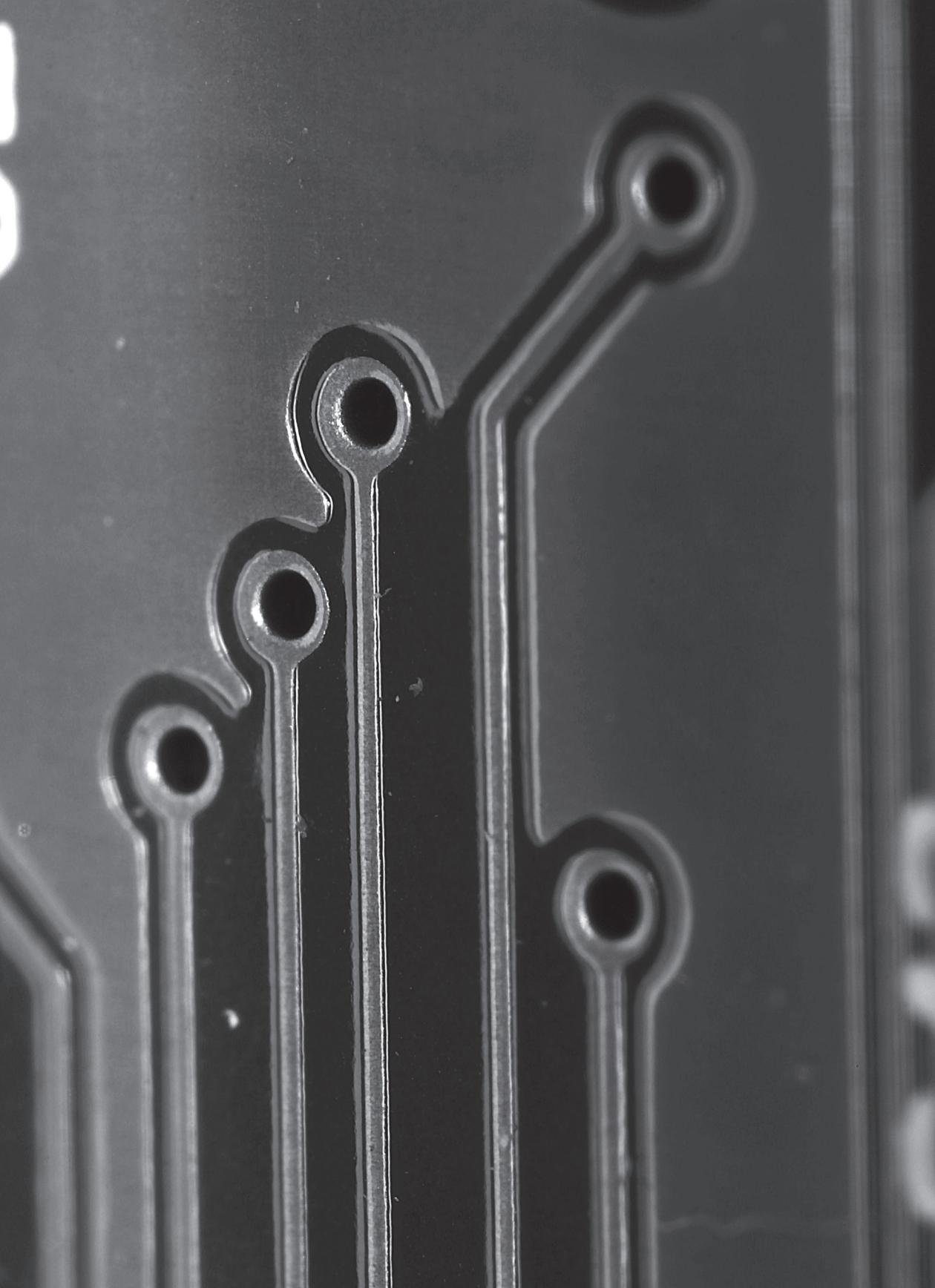
Las ponencias presentadas y comentadas pusieron en evidencia la diversidad de enfoques en que se viene desarrollando la Historia de la Educación en Uruguay, así como el valor de los intercambios logrados.

El primer Congreso de la SUHE se desarrolló con una muy buena participación de especialistas de la región, lo

que representa la consolidación de esta red de proyectos y de investigaciones. Desde una perspectiva local, el Prof. Bralich, en el discurso de clausura del congreso, señaló: “Imagino para un futuro no muy lejano, no una SUHE meramente ‘engordada’ viviendo aquí en Montevideo, sino una SUHE sólida, dinámica, con múltiples ramificaciones, es decir: pequeños grupos de docentes, investigadores y aun estudiantes distribuidos por todo nuestro territorio, ocupados en recuperar la ‘memoria del pago’”. Desde otro enfoque, una importante proyección del éxito de este I Congreso de la SUHE será la celebración en 2018, en Montevideo, del XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana / CIHELA.

*Susana Monreal*

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY



# NORMAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS PARA PÁGINAS DE EDUCACIÓN

*Páginas de Educación* es una publicación semestral y arbitrada que tiene como objetivo ser una referencia regional en la investigación y producción académica en el área de la educación. **Se reciben trabajos durante todo el año** referentes a educación, sociología de la educación, historia de la educación y filosofía de la educación. En este momento convoca a presentar trabajos para su próximo número.

Se pueden presentar:

- Artículos originales de investigación que traten investigación original o una actualización, discusión teórica o estado del arte en un campo de relevancia. Extensión de entre 5000 y 9000 palabras.
- Reseñas sobre uno o más informes publicados en el área de la educación por instituciones, organismos o congresos de educación. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas de conferencias, jornadas o encuentros. Extensión aproximada de 3000 palabras.
- Ensayos bibliográficos sobre dos o más libros editados recientemente y vinculados entre sí por una temática común. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas bibliográficas de un solo libro recientemente editado. Extensión de 1500 palabras.
- Reseñas de tesis recientemente aprobadas. Extensión de 1500 palabras.

El comité editorial decidirá, sin conocer al autor del artículo, si el tema del trabajo coincide con la línea editorial de la revista. Una vez aprobado, será enviado de forma anónima a, al menos, dos árbitros externos para su evaluación. Estos árbitros no pueden conocer la identidad del autor y el autor no puede conocer la identidad de los árbitros. Esto se conoce como sistema de «doble ciego». Todo el proceso de evaluación puede abarcar hasta seis meses. Los árbitros hacen sus observaciones de acuerdo a estas posibilidades:

- Publicar tal como está
- Publicar con sugerencias
- Publicar con modificaciones
- No publicar

En todos los casos los árbitros escriben una breve argumentación que el editor le hace llegar al autor. En el caso en que se sugieran modificaciones, el autor tendrá un par de semanas para introducir las. Finalmente los árbitros confirman que sus observaciones fueron contempladas. Los autores publicados recibirán dos ejemplares de la revista.

## FORMATO

- Los trabajos pueden presentarse en castellano, portugués o inglés, a doble espacio en letra Arial 12 en archivos «.doc», «.docx» o «.rtf».
- Los autores deben adjuntar un cv abreviado con sus datos personales, dirección electrónica de contacto, su trayectoria profesional e institucional y sus publicaciones recientes.
- Los artículos deben incluir el título del trabajo, nombre del autor (o autores) y su afiliación institucional, además de un resumen de 120 palabras de todo el artículo junto con una selección de cinco palabras clave. **Título, resumen y palabras clave deben ser escritos en español e inglés.**
- Las referencias bibliográficas deben aparecer en el cuerpo del texto y entre paréntesis figurando el apellido del autor (Arnold) junto con el año de edición en caso en que se trate de más de un trabajo (Arnold 2005). Si la referencia es textual debe aparecer el texto entrecomillado agregando en la referencia el número de página donde figura (Arnold, 93) o (Arnold 2005, 93). Si la referencia textual siguiente es del mismo autor y obra pero figura en otra página, sólo se incluye el número de página al final de la cita (95).
- Si la referencia es textual y sobrepasa las cinco líneas, debe aparecer en párrafo aparte y con sangrado, con la referencia al final del párrafo y siguiendo las mismas normas mencionadas.
- Los artículos deben incluir al final una bibliografía final de acuerdo con las siguientes reglas:

### **Cita del libro de un autor**

Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.

### **Cita del capítulo de un libro**

Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. En D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York, NY: Macmillan.

### **Cita del artículo de una revista**

Hatano, G. y Oura, Y. (2003). Commentary. Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.

### **Autor corporativo**

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005*. París, 2005. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/es/> [Accedido en octubre de 2012]

Los trabajos deben enviarse como adjuntos a:

[paginas@ucu.edu.uy](mailto:paginas@ucu.edu.uy)

<http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>

**AVISO**