

Material Didáctico Sistematizado.

Sobre la Gestión Integrada en Políticas Públicas Contextualizadas.

Serrano, María Soledad y Stein, Natalia.

Cita:

Serrano, María Soledad y Stein, Natalia (2018). *Sobre la Gestión Integrada en Políticas Públicas Contextualizadas*. Material Didáctico Sistematizado.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/natalia.stein/6>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0k3/Zp4>



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

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Autoridades Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

María Eugenia VIDAL

Gobernadora

Daniel SALVADOR

Vicegobernador

Gabriel SÁNCHEZ ZINNY

Director General de Cultura y Educación

Gustavo ÁLVAREZ

Secretario Ejecutivo - COPRET



Programa Inspectores

Equipo de trabajo

Coordinación General

Nelson Capdepón
Karina Valdez

Coordinación Institucional

María Isabel Fernández

Coordinación Pedagógica

María Alejandra García

Referente de articulación INET

Gustavo Wansidler

Coordinaciones Interregionales

Nodo Ezeiza

Daniel Vega

Nodo Mar del Plata

Viviana Oliva

Nodo Junín

Claudia Santillán

Docentes

Leo Altieri
Elba Perdiz
Paola Baioni

Especialistas

Daniel Suárez
Mariana Melgarejo
Gustavo Wansidler
Isabel Robalo

Comunicación

María José Varela
Catalina Crescente
Christian Wansidler
Crisanti Fidis
Daniela Hourcade

Educación, Trabajo y Territorio

El presente trabajo es una síntesis del aprendizaje desarrollado durante la **Capacitación en Gestión Educativa para el Desarrollo Socioproductivo**, destinada a inspectores/as de la Educación Técnico Profesional y al equipo de referentes de Promoción y Desarrollo del COPRET en el territorio.

Pensamos y construimos esta propuesta con la intención de integrar por primera vez todos los niveles y modalidades de la ETP, guiados por una visión conjunta, atentos a las necesidades y transformaciones que se suceden en la práctica cotidiana.

Asimismo, la vinculación entre la educación y el mundo del trabajo es una pieza fundamental que permite mejorar las propuestas pedagógicas existentes y generar nuevas ofertas educativas. En este marco, la formación continua constituye una herramienta importante que enriquece el saber de quienes aplican y representan las políticas públicas en las instituciones.

Desde el Consejo Provincial de Educación y Trabajo –COPRET– asumimos el compromiso de repensar y revalorizar la Educación Técnico Profesional, con el propósito de promover habilidades, competencias y aprendizajes socialmente significativos en permanente diálogo con las necesidades del mundo socioproductivo.

Como representantes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia, asumimos el compromiso de llevar adelante políticas públicas que continúen fortaleciendo la Educación Técnico Profesional e integrando saberes que potencien el trabajo de inspectores y referentes. En este sentido, nos proponemos seguir multiplicando la participación del sector productivo y acompañar los proyectos que surjan del consenso entre el sistema educativo, sus actores en territorio y el desarrollo local.



Lic. Gustavo Álvarez

Secretario Ejecutivo

*Consejo Provincial de Educación y Trabajo
Dirección General de Cultura y Educación*

Educación, Trabajo y Territorio

Antes que nada, quiero agradecer a este espacio la formación y el pensamiento compartido durante el ciclo de capacitación en Gestión Socioeducativa.

Como Cooperativa Territorios en Desarrollo, asumimos aquí la desafiante tarea de construir un proyecto común que se hace cargo de las diferencias. Este módulo es la expresión en papel de un recorrido que buscó afianzar los vínculos y ponerlos en relación para producir mejores posibilidades de vida en nuestras comunidades. De este proceso nos reconocemos como continuidad, en tanto somos parte de una cooperativa de trabajo que viene produciendo sinergias entre las instituciones y las más diversas comunidades de nuestra federalidad.

Reconocemos la importancia de incorporar una perspectiva del Desarrollo Local para el fortalecimiento de las prácticas institucionales en el mundo contemporáneo, como estrategia de integración social y de desarrollo socioeconómico. Nos encontramos aquí con el convencimiento de que es en la vinculación entre Educación, Trabajo y Territorios que se puede fortalecer el entramado necesario para brindar una educación de calidad, acorde con los desafíos del presente.

En tal sentido, este ciclo tuvo como principal objetivo abrirles, a Inspectoras/es y Referentes del CoPrET, un espacio de resignificación de la gestión para la articulación de la educación con el mundo del trabajo. Las jornadas realizadas fueron pensadas para promover una mayor organización del sector, con la finalidad de multiplicar los aprendizajes en la trama territorial en la que se actúa. Entendemos esto como un paso imprescindible para que cada una de las comunidades pueda construir un futuro sustentable desde un presente pleno.

Por todo ello, fundamentalmente lo que se propuso fue una experiencia formativa y participativa que lleve a la transformación personal y colectiva de todas/os quienes la construimos. Este módulo es entonces un testigo que revela los relatos de la experiencia, y pretende aportar a la expresión de otro modo de producir la vida.



Augusto Suarez
Presidente

Cooperativa Territorios en Desarrollo

ÍNDICE

Introducción	13
---------------------------	----

Módulo 1

Educación y Trabajo

Capítulo 1	18
Capítulo 2	27
Capítulo 3	30

Módulo 2

Dispositivos de Articulación Territorial

Capítulo 1	40
Capítulo 2	42
Capítulo 3	46

Módulo 3

Sobre la Gestión Integrada en Políticas Públicas Contextualizadas

Capítulo 1	52
Capítulo 2	67

Módulo 4

Conducción de Equipos de Trabajo y su Relación con el Territorio: Herramientas de Negociación y Mediación

Capítulo 1	80
Capítulo 2	87
Capítulo 3	90



¡Bienvenidos/as!

Este cuadernillo sistematiza la experiencia formativa propuesta por el *Ciclo de Capacitación de Gestión Educativa para el Desarrollo Socioproductivo. Educación, Trabajo y Territorio*. Es el resultado del trabajo compartido entre inspectores/as, referentes del COPRET, especialistas de cada módulo, coordinadores/as y docentes de cada sede.

Las instancias formativas que aquí se presentan fueron desarrolladas por el Consejo Provincial de Educación y Trabajo, en colaboración con otras instituciones que hicieron posible el éxito de este trayecto. Agradecemos el aporte realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), la Universidad Provincial de Ezeiza (UPE), la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) y la Cooperativa de Trabajo Territorios en Desarrollo Ltda.

Transitar estos encuentros nos permitió no solo abordar la vinculación entre la educación, el trabajo y su anclaje territorial sino también iniciar un proceso de reflexión acerca de lo institucionalizado, es decir, volver a mirar las prácticas cotidianas desde diferentes perspectivas, producir nuevas ideas, repensar los roles y funciones, y proponer nuevos proyectos.

En este sentido, el objetivo que guió cada instancia de capacitación fue **fortalecer el rol de los inspectores e inspectoras de la Educación Técnico Profesional y de los/as referentes territoriales de Promoción y Desarrollo de COPRET**.

En cuanto a la modalidad de trabajo, en primer lugar propusimos generar momentos de reflexión que permitieran reconocer los desafíos y tensiones que se presentan en los diversos contextos, tarea que incentivó el intercambio de experiencias y aportó saberes concretos sobre los modos en que se constituye el rol de mediación de los agentes del sistema educativo.

Complementariamente, brindamos herramientas y aportes teóricos en gestión educativa, dispositivos de articulación territorial, políticas públicas y otras temáticas relacionadas con

estrategias y acciones técnico-pedagógicas para el desarrollo territorial, el sistema socioproductivo y sus lazos con la gestión educativa.

En una segunda instancia reflexionamos acerca del modelo de desarrollo local, identificado como una de las alternativas más apropiadas para la promoción de las comunidades. En este marco, el desarrollo local se fortalece a partir de la articulación entre la educación y el mundo del trabajo, propósito del que participa activamente el COPRET como organismo destinado a reconocer y responder con ofertas educativas a las demandas de cada localidad, junto a inspectores/as y referentes locales.

Además, durante cada encuentro fuimos trazando alternativas apropiadas para la promoción, la integración y el desarrollo de las capacidades e instituciones locales, así como también la necesidad del aprendizaje continuo y la actualización permanente.

A continuación, hacemos una síntesis de las problemáticas que este Ciclo de Capacitación abordó a partir del desarrollo teórico y las producciones de los grupos de trabajo, en cada una de las sedes: **Ezeiza (Regiones de 1 a 9), Junín (Regiones de 10 a 16) y Mar del Plata (Regiones de la 17 a 25).**

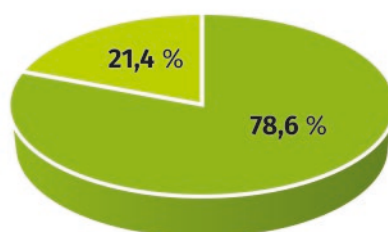
- 1. Jerarquización de lo local y regional.**
- 2. Desarrollo de la institucionalidad local,** a partir de la articulación de diferentes actores (Estado, Sector Privado, Sociedad Civil).
- 3. Territorialización de la dinámica educativa.**

Este Ciclo estuvo destinado a 86 asistentes entre inspectores/as y referentes del COPRET, de los cuales **un 76,5% finalizó y completó.**

Según las evaluaciones realizadas periódicamente en cada encuentro -en base a las encuestas aplicadas y promediando los aportes de sus destinatarios- obtuvimos resultados altamente positivos sobre la valoración de esta iniciativa.

a. Respecto a las exposiciones de los especialistas.

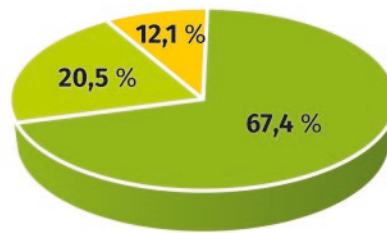
Exposición de los especialistas



■ excelente ■ buena ■ regular ■ mala ■ no contesta

b. Sobre el trabajo y producción en grupos.

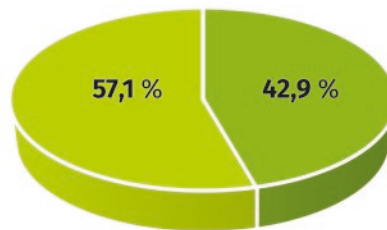
Trabajo y producciones en grupo



■ excelente ■ bueno ■ regular ■ malo ■ no contesta

c. Acerca de los materiales pedagógicos (cuadernillos de trabajo, presentaciones, actividades).

Materiales pedagógicos



■ excelentes ■ buenos ■ regulares ■ malos ■ no contesta

Por último, los invitamos a recorrer este cuadernillo que reúne el material teórico utilizado y la sistematización de la experiencia. En cada módulo se reencontrarán con sus conclusiones, y se reconocerán en las ideas y acciones propuestas.

Solo resta agradecerles este camino transitado.

Módulo 1

Educación y Trabajo

Módulo 1

Educación y Trabajo

Autoría:

Dr. Daniel Hugo Suárez

Mg. Valeria Marta Metzdorff

Introducción

Más allá de los esfuerzos sostenidos por articular el mundo de la producción y el sistema educativo, la relación entre la educación y el trabajo ha sido compleja, elusiva y de difícil resolución. Los intentos por reformar el sistema educativo y escolar en el sentido de las transformaciones operadas en la economía, los procesos productivos y las relaciones laborales han sido problemáticos y dispersos. A lo largo de la historia del capitalismo y en la contemporaneidad, han estado signados por los diferentes modelos económicos, sociales y de desarrollo y se han traducido en diferentes estrategias políticas, institucionales y territoriales.

Este módulo de capacitación espera brindar herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas para comprender las especificidades y articulaciones entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación como resultados de un proceso histórico y social complejo y atravesado por tensiones y disputas políticas, culturales y territoriales.

Capítulo 1

Educación y Trabajo: problemáticas específicas y vinculaciones históricas, contemporáneas, estructurales y emergentes.

¿En qué pensamos cuando nos preguntamos por la función primordial de la Escuela?

¿Qué significados asociamos al concepto de trabajo y qué implicancias tienen en su relación con la educación?

¿Cómo se relacionan con la dinámica inclusión/exclusión social, económica, educativa, cultural?

¿Qué relaciones se establecen entre el saber, su transmisión y el trabajo?

¿Qué implicancias tiene el trabajo en la construcción de la subjetividad y las identidades colectivas?

El texto que presentamos a continuación desarrolla algunos conceptos centrales que pueden contribuir a la reflexión sobre estas cuestiones.

1.1. Algunas reflexiones en torno de la educación escolar

Aunque no siempre los procesos de transmisión de conocimientos han sido de la misma manera, en la actualidad, cuando un grupo de personas tiene algo que aprender, suele reunirse en una sala con otra persona que tiene más conocimientos sobre el tema, para que las instruya. Si esa sala se encuentra inserta en una institución en la que cada sala corresponde a un nivel de formación, nos encontramos en una institución educativa graduada. Y si ésta tiene una concurrencia de personas menores de edad, distribuidas por edad, que en cada grado o nivel reciben los conocimientos que según el Estado o la tradición son esenciales para su instrucción básica, nos encontramos en una institución escolar. ¿Qué es y cómo ha surgido lo que reconocemos como propio del formato escolar?

Para conceptualizar ese tipo de relación, que tiene lugar en las escuelas y en las aulas entre personas de distintas generaciones, incorporamos el concepto que desarrollan Vincent, Lahire y Thin (2001) al que denominan “forma escolar”.

“El análisis socio-histórico de la emergencia de la forma escolar, del modo de socialización que ella instaaura, de las resistencias encontradas, es el que permite definir a esta forma, es decir, percibir su unidad o puntualmente pensar como unidad aquello que de otro modo solamente podría ser enumerado como características múltiples. Lo que aparece en cierta época, en las sociedades europeas, es una forma inédita de relación social entre un “maestro” (en un sentido nuevo del término) y un “alumno”, relación que llamamos pedagógica. Ella es inédita, en primer lugar, en el sentido en que es distinta, se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales: el maestro no es más un artesano “transmitiendo” el saber hacer a un joven. Esta autonomización respecto de otras relaciones desposee a los grupos sociales de sus competencias y prerrogativas. Por todas partes, en lo que aparecerá de aquí en adelante como la sociedad antigua, “aprender” se llevaba a cabo “viendo hacer y oyendo decir”: sea entre campesinos, artesanos o nobles, aquel que aprendía, es decir, principalmente el niño, lo hacía participando de las actividades de una familia, de una casa. Dicho de otra manera, aprender no era distinto de hacer (...) Como toda relación social, se realiza en el espacio y el tiempo, la autonomía de la relación pedagógica instaaura un lugar específico, distinto de otros lugares, donde se realizan las actividades sociales: la escuela”. (Vincent, Lahire y Thin, 2001)

Es importante reconocer la génesis de este proceso de separación entre el hacer y el aprender, entre el trabajo y la instrucción, entre la esfera de la producción y la esfera de la reproducción. En este

sentido, Ulf Lundgren (1983) desde su teoría de los códigos curriculares ofrece una explicación interesante. Define a los textos pedagógicos, entre ellos el currículum, como una respuesta al problema de la representación; esto es, el problema de representar en otro ámbito aquello que permite la producción, de manera tal que pueda ser reproducido. De este modo los individuos podrían dotarse de las competencias y los saberes necesarios para la producción, fuera del ámbito de la producción:

“Desde el momento en que los procesos de producción (esto es, los procesos de creación de los requisitos para la vida social y la creación de conocimiento desde el que pueda desarrollarse la producción) se separan de los procesos de reproducción (es decir, procesos para la recreación y reproducción del conocimiento de una generación a otra; la reproducción del conocimiento y de las destrezas para la producción, pero también, la reproducción de las condiciones para la producción), aparece el problema de la representación, o sea el problema de cómo representar los procesos de producción de manera que puedan ser reproducidos” (Lundgren, 1983, p.11)

Lundgren nos ofrece una explicación acerca del surgimiento de la escuela, basada en su carácter de mediación entre el sujeto y la cultura, entre el individuo y la sociedad, dada la creciente división social y técnica del trabajo y complejidad de los procesos que hacen posible la producción de la vida social. Y en este sentido, se refiere no sólo a la producción en términos económicos sino a la producción cultural en general.

Inés Dussel (2015), por su parte, sostiene que en su propia expansión, contemporánea de la conformación de los estados nacionales, la escuela ha supuesto un orden institucional particular, histórico y contingente. Ese dispositivo escolar ha tenido mucho que ver con la producción de profundas exclusiones y desigualdades, producto de un mandato igualitario que derivó en ho-

mogenezador al no reconocer las diferencias y singularidades de los sujetos.

Pensar en su carácter contingente e histórico habilita a señalar que hay otros caminos que podrían haberse tomado, y que tal vez hubieran delineado otras trayectorias formativas para muchos sujetos y otras relaciones con el saber y la cultura. No obstante, la autora sostiene que la escuela sigue siendo la institución pública más importante en promover algún tipo de “sentido común” (definido, más o menos libremente, en relación a la cultura letrada, y no por el mercado de las industrias culturales). También ve a la escuela como una de las pocas instituciones que se preocupa por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos.

Dussel recupera la hipótesis del catedrático australiano Ian Hunter (1998), quien afirma que fue en aras del mandato de hacerse más y más popular, más y más inclusiva, que la escuela fue adoptando formas y saberes del entorno y de las familias, al punto que la demanda de volverse receptiva y hospitalaria se puso en el centro de su ideario. La escuela se fue familiarizando y la familia se fue escolarizando. Hunter, desde una perspectiva que articula el enfoque foucaultiano y el weberiano, analiza los procesos de escolarización y de extracción de los individuos de la órbita de la familia identificando una suerte de mimesis solidaria con los propósitos de expansión de la escuela.

“El carácter burocrático-pastoral de la organización (escolar) significó que la escolarización pudo transformar a la familia sólo personificando la forma ideal de esta última. Y eso significó que la normalización escolástica (escolar) de la familia vino siempre acompañada por una “familiarización” recíproca de la escuela”. (Hunter, 1998, p. 153).

Especificando esta idea de la génesis de la escuela ligada a la necesidad de dar respuesta a la complejidad creciente de la producción de la vida social, podemos decir que el surgimiento de los sistemas educativos nacionales se relaciona con la emer-

gencia del ideario moderno y el imperativo de un tipo específico de subjetividad tal como el que requerían los nacientes estados para su desarrollo. En este contexto, la expansión de la escolarización se explica, entonces, por el papel desempeñado por la escuela en:

- la formación de una nación o Estado,
- la necesidad de educar al ciudadano exigida por la extensión del derecho al voto,
- la integración de inmigrantes y nativos en el proyecto de desarrollo nacional,
- la formación de los trabajadores.

El reverso de las motivaciones e impulsos del proceso de escolarización han sido las resistencias al mismo. El temor a que un exceso de educación apartara a los vástagos de las clases media-baja y baja de aquellas tareas para las que estaban predestinados por su condición, ha sido uno de los argumentos más utilizados por ciertos sectores para oponerse a la difusión del proceso escolarizador en todas sus modalidades.

Un ejemplo de ello puede rastrearse en el intento de diversificación de la escuela media a comienzos del siglo XX en nuestro país. Ante los efectos del impulso otorgado a la escuela primaria desde finales del siglo XIX, los grupos conservadores que concentraban el poder económico y político propusieron, por medio del proyecto de reforma conocido como Ley Saavedra Lamas, la ramificación del nivel medio hacia circuitos diferenciados que, a diferencia del bachillerato, desviara hacia la industria parte de la creciente presión social que se proyectaba hacia la universidad (Tedesco, 1986). Esta propuesta fracasó por la oposición del partido radical, identificado por entonces con las aspiraciones de los sectores medios de la población.

Hoy, sin embargo, podríamos reconocer en ese proyecto un primer intento fallido de dar respuesta a la necesidad de alguna articulación entre sistema educativo y desarrollo económico. A diferencia de las condiciones políticas y económicas que apuntalaron el proyecto de desarrollo social y productivo del peronismo, el fracaso de esta propuesta primigenia (emparentada con la iniciativa de reforma

del ministro Magnasco de 1899 que también había fracasado) puede explicarse, en aquel contexto por la exigua complejidad y diversificación que manifestaban entonces las fuerzas de producción en el contexto nacional y por la identificación de los sectores medios con las aspiraciones individuales de los hijos de los sectores dominantes.

En la situación expuesta y a través de un análisis histórico, Tedesco encuentra sustento para la hipótesis central de su trabajo: el proceso de escolarización en Argentina tuvo más una función política que económica.

“En última instancia, las razones del fracaso de los intentos diversificadores en la educación residieron en la ausencia de base social que los sustentara. Una esquemática descripción de los diferentes sectores sociales existentes en este período ayudará a comprender esto y permitirá, a su vez, advertir como el desarrollo de la educación cumplió más que una función económica una función esencialmente política.” (Tedesco, J.C., 1986, p.13)

Sin embargo, no toda la oposición al proceso escolarizador ha procedido de las clases y grupos sociales acomodados. El movimiento socialista de principios de siglo XX tuvo una actitud ambivalente ante la escolarización pública, y el anarquismo mostró siempre su oposición a una escuela pública, estatal o local, inclinándose por la creación de una red propia de escuelas racionalistas o libres (Barrancos, 1990). En tiempos más recientes, el movimiento más teórico que real de la desescolarización, promovido por Ivan Illich en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, y el más real que teórico de la enseñanza en el hogar (education at home), auspiciado en las últimas décadas por algunos padres en Estados Unidos, constituyen asimismo formas de resistencia a un proceso social cada vez más difundido y hasta ahora poco cuestionado.

Por último, más recientemente, las políticas neoliberales y privatizadoras abogan por el desmantelamiento del Estado social o del bienestar y, en

consecuencia, por la reducción temporal y redefinición profunda de la escolarización universal y obligatoria. Uno de sus ejes es la reducción de la escolaridad obligatoria desde los seis a los doce o catorce años (Viñao, 2002) y la sustitución de la escolarización universal y obligatoria por la acreditación de los conocimientos y de los hábitos de socialización que se establezcan como objetivos de la educación básica, adquiridos fuera del espacio escolar, en otros espacios sociales.



Reflexión colectiva

La ciudad crece a partir de la actividad minera, siendo el principal reservorio mundial de dolomita. A principios del siglo comienza la explotación de dolomita; los picapedreros se instalan alrededor de la fábrica, residiendo en viviendas otorgadas por la compañía con capataces alemanes. Valiéndose del sistema educativo fue posible la formación en oficios calificados de la mano de obra que se desempeña en la minería. En este contexto se promueve la creación y construcción de un edificio réplica de los vistos en Europa donde se dictaría la formación de técnicos y de mano de obra calificada para la empresa. Acciones similares se observan en otros lugares de la provincia donde terratenientes que arribaban con ideas europeas creaban instituciones educativas con la finalidad de replicar el modelo observado en el exterior, llamando a este modelo escuela-fábrica. Esta escuela que nace como de artes y oficios en el año 1953 tiene un padrino continuo hasta el año 1999. Elaboración conjunta. Nodo Mar del Plata.



Para tener en cuenta

Las leyes que a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX sustentaron la expansión y centralización del sistema educativo argentino fueron las siguientes:

- Ley N° 1420 De Educación Común (1884).
- Ley N° 463 De Subvenciones Nacionales (1871)

que autorizaba el financiamiento nacional de la instrucción pública de las provincias establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinaba la acción de inspectores nacionales dependientes de estas comisiones en las provincias.

- **Ley N° 4874 conocida como Ley Laínez que permitía que el Ministerio de Educación de la Nación fundara escuelas en las jurisdicciones provinciales habida cuenta de la falta de recursos de las provincias para cumplir con la Ley de Educación Común.**



Para mirar

Miriam Southwell (2015) observa que, aún sancionada la ley 1.420 y con leyes que establecían la obligatoriedad escolar en la mayoría de las provincias, en 1887 era necesario apelar a un reclutamiento personal de los niños para el sistema educativo:

“En uno de mis días de permanencia en la Villa, invité al inspector local y al señor cura a que recorriéramos juntos las casas de los vecinos y les reclamásemos sus hijos para la escuela. El resultado de esas visitas fue que trajéramos a la escuela y los matriculáramos 14 niños, que con los 16 existentes hacían el número de 30. De los 14 niños, 6 estaban ya en lista y 8 no. Alguien nos dijo: cuando se vaya, no volverán más. Para impedir eso, contestamos, queda el inspector local y Ud.” (De Vedia, 1887, p. 400).

Este mecanismo parece haber sido una situación límite en la conformación de las rutinas de escolarización. Sin embargo, permite tomar nota de la penetración de la figura del inspector en el despliegue territorial, y de su carácter protagónico en la expansión local, provincial y nacional de la escolarización.

1.2. Algunas consideraciones sobre el concepto de trabajo

Para introducir el concepto de trabajo comencemos por decir que lo entendemos como una actividad humana compleja, también como un derecho, que tiene diferentes modos de expresarse. Para algunos constituye una actividad vital del ser humano hasta que se convierte en mercancía susceptible de ser cambiada por una retribución económica. Mientras tanto, para otros el trabajo puede ser entendido, por un lado, como una acción vinculada al provecho económico, y por otro, como una necesidad para mantener los lazos de pertenencia a una sociedad determinada (Levy, 2005).

Desde esta última perspectiva el trabajo no necesariamente es sinónimo de empleo. Hay que pensar la categoría trabajo desde una perspectiva más amplia que la relación de salarial, donde el aspecto productivo no necesariamente siempre está ligado la remuneración económica, sino a los aspectos integrales de las personas. Esta idea la sintetiza André Gorz (1997), al afirmar que “(al trabajo) hay que aprender a echarle una mirada diferente: no pensarlo más como aquello que tenemos o no tenemos, sino como aquello que hacemos”.

En la década del 90, ya en el marco de lo que se conoce como proceso de globalización (Slater, 1996), dos tendencias cambiaron las pautas de integración-exclusión a nivel mundial y, con mayor fuerza, en los países de la región. A partir de la liberación de las economías y el predominio del libre mercado como política económica mundial, los capitales se trasladaron de un país a otro desdibujando las fronteras nacionales. Por otra parte, la “explosión tecnológica” y los grandes avances que se dieron en este terreno conectaron al mundo en una red de telecomunicaciones que parecieron olvidar las distancias culturales. Los medios de comunicación de masas trasladaron las noticias del nuevo capitalismo y sus modelos de consumo de un extremo a otro del planeta en milésimas de segundo, así como los patrones culturales de la nueva época que se vivía. Las “transformaciones estructurales” del mundo de la economía, de los procesos pro-



ductivos y de la organización social y mundial del trabajo traían aparejadas transformaciones sociales, culturales y políticas.

El mundo pareció unificarse (tras la caída del Muro de Berlín y la pretensión del capitalismo como modelo único) olvidando las diferencias regionales y culturales y resignificando lo local. La contraparte de este proceso fue la segmentación y la exclusión: la dispar participación de los diversos países en el nuevo sistema mundial y de las regiones en el nivel nacional. Lo nacional y lo local se sometían a una sola forma de interpretar, decir y hacer el mundo. No todos los países tuvieron el mismo nivel de participación y ganancia en este juego de mercado, pero a su vez dentro de cada país resurgieron los movimientos nacionalistas y viejas peleas étnicas y racistas. La contraparte paradójica del proceso de globalización fue un proceso de fragmentación y de disolución aparente de las diferencias regionales, culturales y étnicas. En el plano ideológico, la globalización se tradujo en la hegemonía del discurso neoliberal que reeditaba un metarrelato en detrimento de otros (Sla-

ter, 1996). Este discurso intentó sustituir a todas las ideologías, presentándose a sí mismo como la única opción posible, legítima y viable.

Daniel Castells (1999), identifica lo que ha nominado como “la Era de la Información” con una revolución, similar a las provocadas por el descubrimiento del vapor y los combustibles fósiles como fuentes de energía en los siglos XVIII y XIX. Castells define esta revolución como “la transformación de nuestra cultura material por obra del nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (1999, p. 60). Según el autor, en la economía de la sociedad informacional, el trabajo sufrirá grandes transformaciones: en la agricultura seguirá a la baja, igual que el trabajo industrial, aunque éste lo hará a un ritmo más lento. La mano de obra cesante será transferida a los servicios para la producción, sobre todo en los campos de la salud y la educación; en tanto que los empleos que generen las tiendas minoristas, la demanda será una mano de obra de escasa calificación. En sentido inverso y al mismo tiempo se prevé un rápido ascenso en los puestos ejecutivos,

profesionales y técnicos, así como la formación de un “proletariado” de cuello blanco, compuesto por oficinistas y vendedores.

El creciente desempleo y los bajos salarios de los trabajadores no deben atribuirse, dice Castells, a las tecnologías de la información, ni aceptar que se camina hacia una sociedad sin trabajo. Lo que sucede, afirma, es que el nuevo sistema de producción requiere de una nueva mano de obra y, por lo tanto, los trabajadores que no se adapten a las nuevas exigencias de calificación laboral podrán ser desplazados o devaluados, esto es, ocupar los puestos más bajos en los que no se requiera ningún tipo de conocimiento específico.

Otros cambios fundamentales que la reestructuración empresarial está impulsando son la individualización del trabajador. Las nuevas tecnologías aplicadas a la organización de las empresas buscan descentralizar la gestión, individualizar el trabajo, personalizar los mercados y, por lo tanto, “segmentar el trabajo y fragmentar las sociedades”. El trabajo de tiempo completo está siendo sustituido por la jornada flexible y de duración parcial. En estas condiciones, la seguridad laboral deja prácticamente de existir; los contratos son impuestos por las empresas; se amplía el mercado laboral para las mujeres de alta calificación, pero sujeta a salarios bajos y, salvo una mano de obra más especializada y profesionalizada, el resto se convierte en una mano de obra desechable que puede ser automatizada o contratada/despedita/externalizada, según la demanda del mercado y los costos laborales.



Reflexión colectiva

“Pensar el trabajo no sólo desde la empleabilidad. Potenciar a los estudiantes como productores, emprendedores y fomentar el arraigo y desarrollo local. Atender a las demandas del sector socio productivo y laboral, brindando a los alumnos las herramientas a partir de las políticas públicas.”
Elaboración conjunta, Nodo Junín.

1.3. El complejo vínculo entre la educación y el trabajo

Comencemos por identificar dos posturas claramente diferentes respecto de la relación entre Educación y Trabajo:

“La educación debe estar a la espera de las demandas de la economía para poder definir sus objetivos y perfiles de egreso, o la educación debe ser un campo autónomo que tenga como un objetivo más entre otros, la formación vinculada al mundo laboral. Es decir, la función de desarrollar la conciencia crítica, siendo la escuela un espacio de lucha y transformación. Esta dicotomía no hace otra cosa que instalar el debate desde dos polos opuestos: a) la educación como formadora de trabajadores con objetivos basados en las necesidades de la empresa/sector productivo, o b) la educación como espacio privilegiado en las sociedades modernas para el logro del desarrollo personal, lo cual implica la formación del trabajador pero desde una perspectiva integral” (Kantarovich, Levy y Llomovatte, 2010, p. 117).

Estos dos puntos de vista ejemplifican el lugar que se atribuye a la educación en el campo de las políticas públicas. En otro trabajo Levy y Guelman (2005) sostienen

“...no es desde el ámbito educativo que debe surgir la solución para el problema de la desocupación o de la ocupación precaria, sino que en todo caso, la situación debe ser pensada a la inversa. Una política seria de educación para el trabajo tiene necesariamente que plantear un modelo de formación en sentido amplio y, a la vez, específico. Es decir, la Formación Profesional debe formar a los trabajadores en competencias generales, profundizar el nivel educativo (formación general), e ir más allá de la for-

mación para el empleo. Estamos hablando de un enfoque integral y no segmentado del trabajador” (Levy y Guelman, 2005, p. 168).

La perspectiva de la educación para el empleo se vincula estrechamente con la llamada “teoría del capital humano” (Schultz, 1962), que justificaba la inversión en el sistema educativo a partir de calcular las tasas de retorno social e individual. Esta perspectiva surgida en la década de 1960 y aún vigente en el ámbito de la administración y diseño de las políticas públicas, le permitía al Estado planificar con más eficiencia las políticas de asignación de recursos a la formación. La frase más sugerente de Schultz fue “los trabajadores se han convertido en capitalistas” (1962: 17).

Sin embargo, como sabemos, la teoría del capital humano no ha estado exenta de críticas provenientes del campo de la economía clásica, de la sociología crítica y de la pedagogía. En la década del setenta su influencia como “receta neutral” para salir del estancamiento y el subdesarrollo comenzaba a disminuir a medida que se constataba que la inversión en capital humano no se correspondía con los procesos que se daban en la realidad. Diversos estudios mostraron que la educación no producía los efectos económicos esperados y que tampoco existía una relación lineal entre educación y remuneraciones. Estas y otras tantas observaciones echaron por tierra los fundamentos económicos de la relación educación – desarrollo individual y social, especialmente en los países en desarrollo.

Desde las perspectivas críticas, sobre todo los argumentos provenientes de la sociología y la pedagogía, los planteos apuntaron a sostener que la concepción de capital humano, lejos de ser una categoría neutral es un concepto ideológico y por lo tanto debía ser revisado a la luz de las relaciones sociales de producción. Por lo tanto era un error entender el desarrollo como ahistórico y exento de conflictos (Finkel, 1997). En este sentido, la relación educación-aumento de productividad invisibiliza el carácter político, ideológico e his-

tórico de esta compleja relación, presentándola como neutra, desinteresada e independiente, basada en leyes naturales y objetivas.

Otra de las críticas dirigidas al corazón de la teoría del capital humano plantea que confunde trabajo con fuerza de trabajo. Sostiene que hay que partir de la idea que “los medios de producción no pueden añadir al producto más valor que el que ellos mismos encierran, independientemente del proceso de trabajo al que sirven; es decir, su valor reaparece en el valor del producto pero no se reproduce. Por el contrario, la fuerza de trabajo no sólo reproduce su valor sino que crea un valor adicional, plusvalía” (Finkel, 1997, p. 279). Es decir, los salarios -que según la economía de la educación reflejan las tasas de beneficio social- no retribuyen enteramente el valor del trabajo porque una parte de éste no es retribuido al trabajador, sino que es retenido por el capitalista quien compró esa fuerza de trabajo (y no su trabajo) como cualquier otra mercancía.

Graciela Riquelme (2006) plantea que si bien los objetivos de la educación no pueden reducirse a un ajuste adaptativo a requerimientos de la producción y el trabajo, ello no quiere decir que haya que negar la imperiosa necesidad de establecer vinculaciones entre ambos mundos, asumiendo a la educación como parte de la realidad social y responsable de la reproducción de la sociedad.

La vinculación educación y trabajo es dinámica y adquiere rasgos de tensión y conflicto en tanto involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. Es imposible que concuerden todos sus objetivos, pues responden a esferas de la realidad diferentes. Sin embargo, no por ello no pueden diferenciarse, potenciarse, enriquecerse. En respuesta a políticas igualitarias, el sistema educativo puede buscar la distribución equitativa de oportunidades de formación, lo que se traduce en posibilidades iguales de acceso a una educación común y básica para todos, logrando que los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la estructura técnico-administrativa garanticen la misma calidad en la prestación de los servicios. En contraposición, el aparato productivo busca elegir de la ofer-



ta de recursos humanos aquellos más adecuados a sus objetivos; es decir que su comportamiento es selectivo en respuesta a perfiles diferenciados de una estructura ocupacional heterogénea y segmentada en sus criterios de acceso y permanencia. Las lógicas de ambos parecen contraponerse.

- **Mundo de la educación:** equidad, homogeneidad, universalidad, calidad.
- **Mundo de la producción y el trabajo:** selectividad, demandas de estratos diferenciados.

En el caso de América Latina, la tendencia a la desaparición del empleo basado en marcos de relaciones laborales estables y transparentes resulta cada vez más evidente. Todo ello condiciona el papel y los métodos de un sistema de educación para el trabajo pensado para una realidad productiva que, en su momento, se articulaba siguiendo un modelo taylorista de producción en serie, generaba una demanda inagotable de fuerza de trabajo y mantenía inalterables, durante décadas, los perfiles profesionales demandados.

Tomás Valdés Cifuentes (2010) sostiene que en la realidad socioproductiva y laboral de América Latina, la pregunta clave para cualquiera con responsabilidades de gestión en instituciones de educación para el trabajo es: ¿cómo inducir la inserción laboral de los jóvenes en realidades sociales y económicas que no generan empleo? En medio de un proceso de globalización que concentra cada vez en menos países las opciones de producción y empleo, que articula una red mundial de distribución y consumo basada en econo-

mías de escala (controlada por cada vez menos operadores), que deja fuera de los mercados a un conjunto de Estados que representan la mitad de la población mundial, ¿cómo seguir preparando a generaciones enteras para empleos inexistentes y pensar que la responsabilidad de la educación para el trabajo acaba con la certificación y la emisión del título de egresado?

En la década de 1990, la privatización, desregulación y descentralización de los servicios públicos se convirtieron en los elementos fundamentales del discurso de la reforma del Estado. Ésta se basó en una aguda crítica al Estado de Bienestar. Entre estas críticas, se pueden enumerar: la burocratización excesiva del Estado, la pérdida de libertades individuales, la distancia de la comunidad en relación a la participación, el desincentivo del trabajo y de la inversión de capitales, el despilfarro de recursos y la sobrecarga de demandas al estado, que llevan a la ingobernabilidad (Offe, 1998).

Así, en un contexto de fuerte endeudamiento público de los países de la región, los organismos internacionales de crédito se constituyeron en actores de gran peso para definir las características de las reformas que deberían darse. En Argentina, como en los otros países de la región, se instaló en la agenda pública no solo el problema de la calidad de la educación, sino también, el de la descentralización, la rendición de cuentas y la privatización (Paviglianitti, 1991). Las propuestas de los documentos de los organismos internacionales de crédito (Banco Mundial, 1993 y 1996; CEPAL/ UNESCO, 1992), fueron aceptadas en la mayoría de los

países de la región en el contexto del otorgamiento de los importantes créditos que permitieron llevar a cabo las reformas en los sistemas de educación (Goldenstein Jalif, 2010).

Susana Vior (2008) señala que si hasta mediados de la década del ´80, en los documentos de diversos organismos regionales se trabajaba sobre los problemas que limitaban la democratización de la educación, este objetivo democratizador desapareció en la década del ´90 y fue reemplazado por el discurso de la “equidad”, la “calidad”, la “eficacia” y la “eficiencia”. En relación con las escuelas de nivel primario y medio, La Ley de Transferencias (1991) y la Ley Federal de Educación (1993) llevaron adelante, casi sin distorsiones, el proyecto político educativo acordado con los organismos internacionales.

La Ley N° 24049 (1991) o Ley de Transferencias facultó al Poder Ejecutivo Nacional [PEN] a transferir, a las provincias y a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires todos los servicios administrados por el Ministerio de Cultura y Educación, por el Consejo Nacional de Educación Técnica [CONET] y también las facultades y funciones respecto de los establecimientos privados reconocidos. Por su parte, la Ley N° 24195 (1993) o Ley Federal de Educación extendió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, reestructurando los ciclos y niveles del sistema educativo, a pesar de que los siete grados establecidos un siglo antes eran todavía una meta a lograr en muchas jurisdicciones. La creación del Ciclo Polimodal implicó la fractura del Nivel Secundario. Esta medida se tradujo en la pérdida de unidad pedagógica y el vaciamiento de sus contenidos científicos y humanísticos básicos que fueron reemplazados por contenidos específicos de las diferentes orientaciones y la incorporación de los llamados trayectos técnico-profesionales (TTP), que consistieron básicamente en pasantías en el sector productivo y de servicios.

La Educación Técnica, por su parte, no estuvo contemplada en la Ley Federal de Educación. Si bien mantuvo su unidad, la adecuación a los requerimientos curriculares de la reforma fue desigual y derivó en un retroceso de la formación general y técnica.



Apuntes y dialogías

“El trabajo del inspector respecto de la vinculación con el sector socio-productivo tiene dos ámbitos generales. El primero, asesorar a las instituciones educativas. El segundo, desde un lugar estratégico, enriquecer la información para la gestión institucional. Puede decirse que colaboramos para la mejor toma de decisiones y la sinergia entre las instituciones y otros actores del sector público y privado”.

Inspector, Nodo Mar del Plata.

Capítulo 2

La educación para el trabajo como política pública

En este capítulo analizaremos las posibilidades que ofrece el marco normativo vigente a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, la ley de Educación Técnico Profesional y normativas provinciales en relación con la educación para el trabajo, atendiendo a los desafíos de la formación integral, la diversificación y el desarrollo local.

En este contexto resulta de especial relevancia la figura del inspector no sólo como agente multiplicador de los propósitos de las políticas educativas sino como canalizador de las propuestas y necesidades que se manifiesten en las distintas localidades de la provincia para concretar de manera situada tales propósitos.

Claudia Jacinto (2010) a partir de su experiencia en la gestión educativa y en la investigación vinculada con la temática de la educación para el trabajo, propone que las reformulaciones recientes acerca de la función de formación para el trabajo en la Educación Secundaria se basan particularmente en los siguientes argumentos:

En primer lugar, se reconoce que la escuela secundaria es, en el mejor de los casos, el último nivel que tiene posibilidades de terminar la amplia ma-

yoría de los jóvenes. Ellos enfrentan el mercado laboral y siguen desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base de formación, más allá de que posteriormente puedan acceder a otras instancias educativas. Muchos jóvenes sólo podrán seguir estudios superiores si al mismo tiempo trabajan. Por estos motivos, enseñar a moverse en un mundo laboral incierto y cambiante, que ofrece a los jóvenes fundamentalmente empleos de baja calidad, debería ser un objetivo de enseñanza y aprendizajes en la Educación Secundaria.

En segundo lugar, se tiende a reconocer que la oposición entre formación general y formación especializada resulta en la actualidad un falso debate, tanto desde el punto de vista de la producción de conocimiento como desde el punto de vista pedagógico, ya que ¿en qué medida es posible formar en competencias generales sin pasar por específicas y viceversa? Las fronteras son cada vez más difusas entre formación académica y formación técnica y profesional, entre teoría y práctica, en un mundo donde la generación de conocimientos apela a la integración de saberes y a la adecuación permanente a los cambios.

En tercer lugar, se acepta que el imperativo de incluir a todos los adolescentes en la escuela secundaria requiere diversificar formatos, contenidos y estrategias pedagógicas, para motivar a los alumnos, confiriendo nuevos sentidos a la experiencia escolar y a sus trayectorias educativas y sociales. Dentro de esta diversificación, suele considerarse la introducción de saberes del mundo del trabajo en la implementación de proyectos pedagógicos. En efecto, existe mucha evidencia de investigación acerca de la mayor motivación e interés que generan en los jóvenes los procesos de aprendizaje que parten de saberes prácticos para desde allí plantear saberes teóricos, o lo que se conoce como el valor pedagógico de la formación orientada y del aprendizaje situado.

En cuarto lugar, se plantea que la cuestión aparece vinculada a la pertinencia del Nivel Secundario y a su contribución al desarrollo inclusivo. Una dimensión clave en la relación entre educación secundaria y formación para el trabajo es la generación de

un círculo virtuoso entre el desarrollo productivo del país, la promoción de un mercado de trabajo integrador y la educación en todos sus niveles. Este círculo virtuoso, que abarca además políticas generales y sectoriales diversas, tendría implicancias tanto individuales, sobre las trayectorias de los jóvenes, como colectivas, sobre el bienestar del conjunto de la población. No nos referimos solo a formación técnica sino también a la serie de conocimientos complejos, habilidades, expertise, etc. que se requieren tanto en el sistema productivo como en la vida cotidiana y en la ciudadana. No se trata de formar para un determinado empleo ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular. Se trata de formar una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo.

Jacinto (2010) plantea la cuestión destacando su complejidad a partir de las siguientes preguntas/desafíos: ¿cómo aportar desde la educación a la inserción social y también laboral de jóvenes que tienen 50 años de vida productiva por delante?; ¿cómo contribuir desde la educación al desarrollo productivo?; ¿cómo establecer un vínculo virtuoso entre trabajo digno, saberes tecnológicos y escuela? Al respecto sostiene que no sólo es preciso reconocer las “grandes” transformaciones tecnológicas, la globalización y la apertura de los mercados, y las demandas en la sociedad del conocimiento. También, deben atenderse las complejidades y tensiones de los mercados de trabajo diversos y segmentados como los latinoamericanos y las demandas, a veces polarizadas, a la educación, que instalan interrogantes en torno a: ¿qué contribución puede hacer la escuela a la comprensión del mundo del trabajo, sus reglas del juego y sus vinculaciones con el desarrollo del país?

En este sentido, resulta de especial interés una perspectiva que haga pie en la riqueza y oportunidades del entorno local y regional. Suárez y Vassiliades (2008) oponen las posiciones que conciben al desarrollo local como la contracara de los mencionados procesos de globalización; y señalan que mientras las perspectivas conservadoras sostienen la idea de lo local como lugar periférico, de aplicación o “ejecución” de políticas decididas en niveles centrales, estas posiciones “alternativas” muestran

que las localidades no pueden ser pensadas ni entendidas como simples lugares de reproducción de determinantes globales. Muy por el contrario, desde esta perspectiva lo local es entendido como espacio de inscripción de la globalidad, a la vez que instancia de producción de la realidad social.

De acuerdo con Santos (2003) la protección de lo local es condición para su despliegue.

“Entiendo por localización el conjunto de iniciativas que buscan crear o mantener espacios de sociabilidad a una pequeña escala, espacios comunitarios, fundados en relaciones frente a frente, orientados hacia la autosustentabilidad y regidos por lógicas cooperativas y participativas. Las propuestas de localización incluyen iniciativas de pequeña agricultura familiar (...), pequeño comercio local (...), sistemas de intercambios locales basados en monedas locales (...), y formas participativas de autogobierno local (...). Muchas de estas iniciativas o propuestas se fundan en la idea de que la cultura, la comunidad y la economía están incorporadas y enraizadas en lugares geográficos concretos que exigen observación y protección constantes” (Santos, Boaventura de Sousa 2003, p. 214)

Esta puntualización llama la atención sobre el hecho de que, si bien no puede concebirse el desarrollo local sin un apoyo de instancias jurisdiccionales más abarcadoras –provinciales o nacionales–, el capital social con que cuenta cada localidad otorga a ésta cierta identidad que la distingue de las demás. Suárez y Vassiliades (2008) sostienen que, en definitiva, lo local es un lugar que no escapa a las tendencias culturales globales, pero que a su vez desarrolla respuestas específicas frente a determinadas problemáticas que le son propias.

A partir de lo expuesto, los autores sostienen que se presenta un doble desafío: por un lado, resulta esencial que los procesos locales no se asuman

como totalmente autónomos, sino que se reconozca que sobre ellos impactan e influyen tendencias globales y nacionales. Por otro lado, se trata de construir una mirada de lo local que no siga los supuestos conservadores de entender a este ámbito como un mero lugar de aplicación de las políticas globales, sino como un espacio que produzca sus propias respuestas a problemas y necesidades particulares con la capacidad, a su vez, de impactar en los niveles provincial, nacional y global. En consecuencia, destacan la importancia de la preservación, el desarrollo y la recreación de aquellas pautas culturales, sentidos, valores, prácticas propios y específicos de la comunidad, dado que lo local puede volverse también espacio de constitución y de desarrollo de nuevos sujetos políticos, capaces de tomar decisiones públicas locales que se proyecten, comuniquen, intercambien e impacten en el ámbito más amplio de la política pública provincial y nacional.



Para tener en cuenta

Alguna normativa básica en relación a educación y trabajo:

1. **Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058**
2. **Ley de Educación Nacional N° 26.206**
3. **Res. N° 13/07 del CFE y Anexo I: Títulos y certificados de la educación técnico profesional**
4. **Res. N° 229/14 del CFE y Anexo I: “Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la educación técnico profesional de nivel secundario y superior”**
5. **Res. N° 266/15: Evaluación de capacidades profesionales**



Reflexión colectiva

“Para mí el rol del referente es como el de un compañero. Se trata de acompañar al director, trata de ayudarlo y guiarlo, fundamentalmente lograr que pueda tener los papeles al día; que las rendiciones no le resulten tediosas sino que se amigue. Tratar

de que el trabajo que realice a la hora de buscar incorporar diferentes líneas a la institución sea equiparables con las necesidades. Creo que más que nada es un rol de acompañamiento y brindar seguridad, poder contestar las dudas que tienen. Como una no tiene todas las respuestas estamos acompañados por un equipo muy grandes que es toda la dirección de Promoción y Desarrollo. Siempre nos citan como apoyo, porque en realidad es un trabajo en equipo, que es nuestro gran valor.”
Referente CoPrET. Nodo Mar del Plata.

Capítulo 3

Las dimensiones culturales, territoriales y subjetivas de la articulación entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación

Las instituciones educativas trabajan en la formación de determinados perfiles que, establecidos de manera general y flexible, se apoyan en la conformación de subjetividades afines, o de ciertas marcas en la subjetividad que en la actualidad atraviesan una crisis de sentido, y ésta a su vez vulnera al programa institucional en su conjunto.

En la historia del país y la región, el proyecto educativo que se impuso tuvo fuertes rasgos tradicionales, coherentes con un modelo de desarrollo basado en la producción agraria. El sujeto de la educación es el ciudadano formado en los valores republicanos sin una clara articulación con el crecimiento y diversificación de las economías locales.



Apuntes y dialogías

“Los inspectores, en nuestro trabajo cotidiano, tenemos como práctica acompañar a los institutos en el orden de lo pedagógico, lo normativo y en torno a lo que sería la relación entre el mundo socioproductivo y el mundo institucional. Es de alguna manera, también transformar miradas o reconfigurar estas situaciones de sentidos que hoy se mencionaban en la charla inicial. En esto de em-

pezar a gestar, de por lo menos pensar a un inspector desde un área pedagógica; todas las instituciones forman entonces el tema de lo pedagógico y la figura del inspector tiene que poder traccionar esto: entre las prácticas profesionales y técnicas y una práctica pedagógica que llevan adelante los docentes. Y también que impacte en los jóvenes como una forma de reflexión. Porque no estamos solamente pensando en la práctica, sino también en como ella transforma también al territorio.”
Inspector. Nodo Junín.

3.1. Instituciones Educativas y Sociedad en el contexto de cambio cultural

El sociólogo francés François Dubet (2006) ofrece, en su texto El declive de la institución, una visión compleja sobre las transformaciones que ha ocasionado la modernidad en el trabajo sobre los otros, entendido como el conjunto de actividades remuneradas que tienen como objetivo principal transformar a los individuos por medio de actividades de socialización. Bajo esta idea la investigación analiza las dinámicas de tres grandes áreas de intervención social: la educación, la salud y el trabajo social.

La hipótesis del texto sobre el declive de la institución conlleva al análisis de los límites del denominado “programa institucional” que dirigía el trabajo sobre los otros, considerando que era producto de una mediación entre los valores universales e individuos particulares. Desde esta perspectiva, ese trabajo de socialización era producto de la vocación y se encontraba en estrecha relación con los valores del individuo. Y, por último, afirma el autor, este programa buscaba que la socialización configurara en el individuo las nociones de autonomía y libertad. Estos acercamientos denotan que el trabajo sobre los otros se basa cada vez más en el cumplimiento de un rol y menos como una experiencia compuesta por objetos, valores y vocación. Sin embargo, Dubet propone que se percibe cierta nostalgia que remite a una edad de oro que los trabajadores ven alejarse y se ven a veces tentados a interpre-

tar su experiencia como un ocaso, como el comienzo de una decadencia, de una caída.

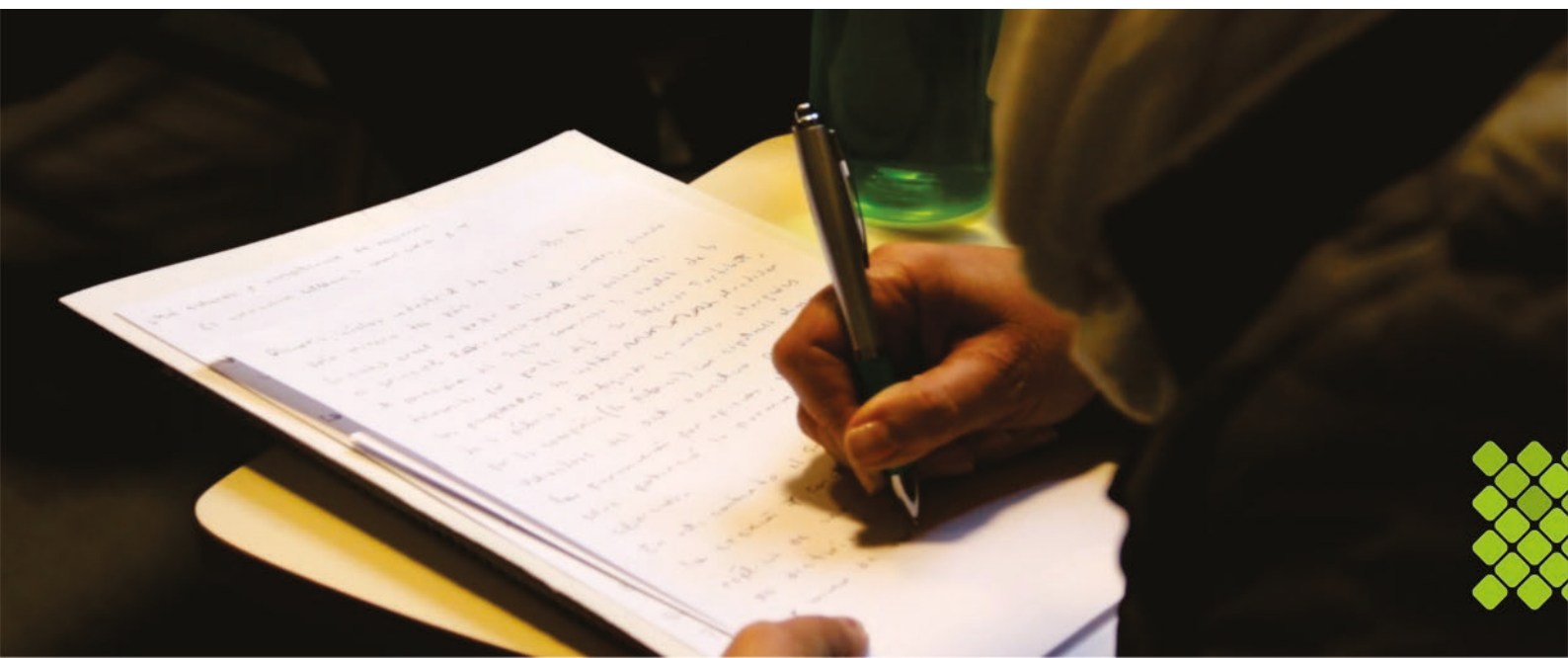
El autor define la institución como un conjunto de maneras de ser y pensar la vida social, dentro de los cuales se desarrollan ciertos marcos cognitivos y morales, valores y principios compartidos que funcionan como marcos externos, universales, en el proceso de socialización y que poseen cierta voluntad de control del sujeto, aunque rara vez resultan impugnados por su fuerza, coherencia y su capacidad de reducción de tensiones.

La propuesta de Dubet considera que el “programa institucional” se encuentra en decadencia producto de una larga mutación y no sólo es efecto de una crisis o resultado del capitalismo neoliberal. Por el contrario, estos cambios se enmarcan en las transformaciones que trae consigo la modernidad. El “programa institucional” reposa sobre la resolución de una paradoja: en un mismo movimiento socializa al individuo y le inculca una identidad, mientras sus objetivos son construir un sujeto capaz de dominar o construir libertad por vía de la fe o de la razón. De esta manera cumple con un doble proceso de socialización y subjetivación. Además, posee un valor mágico en tanto transforma principios y valores abstractos en prácticas y disciplinas que resultan completamente llenas de sentido cuando los actores creen y participan de determinados cuadros cognoscitivos y morales indispensables para cumplir el proyecto de socialización. Estos aspectos son los que se ven resquebrajados en la cultura occidental.

“La decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de sus contradicciones, cuando ya no posee la capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar el don de su magia” (Dubet, 2006, p. 64).

El principal factor de su debilitamiento fue el retroceso del modelo burocrático y vocacional, el proceso de racionalización, de desencanto y diversificación de la vida social y de sus representaciones, el desarrollo de organizaciones complejas abiertas a sus entornos y en cuya dinámica el programa institucional terminó por disolverse. La profesionalización de los oficios sobre los otros conllevó el desplazamiento de la legitimidad sagrada de la institución a una legitimidad racional, fundada sobre la eficacia del trabajo evaluado por sus resultados. Hay por lo tanto una racionalización del modo de gestión con la construcción de métodos basados en objetivos, índices y evaluación donde lo importante no es el desarrollo del trabajo, sino su eficacia.

Los actores ya no creen en la continuidad que suponía la socialización y la subjetivación, por lo cual el mayor problema no es la socialización, sino el distanciamiento y el trabajo sobre sí mismo, mediante el cual el actor tiene que construirse como sujeto a partir de sus experiencias.





Apuntes y diálogos

“El mundo del trabajo se va transformando, en cuanto a procedimientos y tecnologías. A veces, las escuelas están distantes de esas nuevas formas. Si bien se les acerca a bastante información, capacitación y herramientas, no logra equipararse. Que nuestros alumnos estén haciendo sus prácticas en el lugar específico de sus prácticas es lo mejor. Es lo que estamos haciendo y hay que seguir insistiendo para que todos los alumnos logren sus prácticas en el mundo laboral de hoy. Es algo que nosotros promovemos, porque estos son técnicos, tienen título con peso y formación.”
Inspectora. Nodo Junín.

3.2. Modelos de desarrollo y proyecto educativo

Articulemos ahora las dimensiones subjetiva y cultural con la dimensión territorial para mirar los procesos de escolarización desde la perspectiva de nuestro país y nuestra región. Atendamos en particular a los desencuentros en la definición del modelo de desarrollo y su impacto en las disputas por el proyecto educativo.

Para eso les proponemos la lectura del siguiente fragmento de Adriana Puiggrós (2002):

La historia de una integración inconclusa

El establecimiento del Virreinato del Río de la Plata en 1776 produjo una fractura entre los pueblos del actual Noroeste Argentino y la unidad económica y cultural a la cual pertenecían desde hacía más de tres siglos. Lima era el puerto de referencia, la antigua capital política y la puerta del camino del Inca. La conexión forzada con el puerto de Buenos Aires, puerta del comercio exterior y el contrabando, cuna de una capital política y financiera renuente a hacerse cargo de su propio interior, produjo la crisis del comer-

cio regional, a la vez que aisló y hundió en el tradicionalismo a las sociedades locales. La economía argentina, basada en la renta agraria y la importación de manufacturas, terminó de quebrar las industrias artesanales y el comercio regional. Fue importante el esfuerzo por fundar en el Noroeste instituciones educativas que, con ideologías y finalidades distintas, realizaron San Alberto, Belgrano, la generación de Mitre y Sarmiento, los maestros normalistas y algunos gobiernos. Pero sólo cuando los valles calchaquies, los cerros tucumanos, la quebrada de Humahuaca, vean reconstruidas sus cadenas productivas, surcado su territorio por rutas que sigan el camino del Inca con tecnologías del siglo XXI, estimuladas universidades y sus centros de investigación con recursos humanos y financieros suficientes para producir conocimientos que impacten en el valor de los productos locales, la escuela de Barcena, allá entre León y Volcán, en plena Quebrada, dejará de esperar que alguien se acuerde de ella, que se valore a sus maestros y que la miseria se vaya de una buena vez. Sólo así recuperará plenamente su tiempo para volver a enseñar. Si se concluye el paso de Jama, que recorre Salta y Jujuy hasta el océano Pacífico como una vena que une el territorio argentino con el hermano chileno, y si la Argentina tiene en cuenta la posible ayuda del enorme potencial del Noroeste para salir de su crisis, podremos argumentar que un encierro comenzado en el virreinato llegó a su fin. Colonos productivos y progresistas se instalaron en el Litoral. Salesianos, gendarmes e inmigrantes noreuropeos avanzaron hacia la despoblada Patagonia y hacia los límites nordestes. Pero la población de la Argentina, especialmente la que vino a “hacer la América”, supuso de manera poco razonable que la alta renta agraria que producía y sigue produciendo el país, alcanzaría para garantizar eternamente el bienestar del conjunto. No se hizo cargo de



la concentración de la propiedad ni del escaso interés de la alta burguesía nacional, soda de los capitales ingleses y luego norteamericanos, en invertir en un desarrollo industrial diversificado y sustentable para las siguientes generaciones. Asombra la insuficiente percepción sobre la frialdad constitutiva de la oligarquía vacuna que han tenido históricamente los sectores medios y también los obreros urbanos y rurales. El poema *La carnicería*, de Jorge Luis Borges, puede ser leído como una involuntaria metáfora de aquella frialdad.

Desde el punto de vista educacional debe señalarse que las sucesivas experiencias de sustitución de importaciones no fueron acompañadas por cambios estructurales, en el sistema escolar mitrista-sarmientino, que vincularan educación y trabajo productivo. No se previó, la formación sistemática de ciudadanos productivos ni se generaron políticas de Estado que ligaran a los múltiples inventores y emprendedores a programas de desarrollo bien arraigados. No se estableció un sistema de transmisión de la dispersa cultura productiva, como tampoco de las reglas de la democracia. La insuficiencia orgánica de la sociedad argentina probablemente sea constitutiva; al menos la apelación a soluciones dictatoriales militares, o a liderazgos mesiánicos, admite esa hipótesis. El colapso que vive la Argentina actualmente tiene algunas de sus raíces en la incon-

sistencia del legado, en la dispersión de los actores, en la incompreensión colectiva sobre la importancia del cumplimiento de los acuerdos políticos y sociales; en consecuencia, en la falta de políticas de Estado y en la resistencia a aceptar la identidad latinoamericana de la mayoría de su población. Alberdi tuvo razón al señalar que “gobernar es poblar”. Pero la idea debe ser analizada. El problema de la población en la Argentina debe redefinirse como la dificultad para constituir sujetos. Cargando el “poblar” con el sentido de los procesos civilizatorios, se trata de sembrar, cultivar, garantizar la reproducción de una cultura arraigada al territorio, que lo ame, que respete a los coterreños, que los prepare para legarla a las siguientes generaciones y a “todos los que quieran habitar el suelo argentino”. Una lectura respetuosa de nuestra historia y de nuestra sociedad junto a nuestros alumnos puede ayudarnos y ayudarlos a separar la paja del trigo y a descubrir gérmenes de una fragmentada pero existente memoria industrial e industriosa, equilibradamente respetuosa de lo propio, como aquella que estimulaban maestros como el inspector Ratier en la Patagonia, Florencia Fossatti junto a la cordillera o Rosita Ziperovich en el Litoral. En vistas a rediseñar nuestro futuro, los argentinos necesitamos imaginar nuestra identidad en términos regionales, tanto en referencia a las regiones internas, cuanto a

nuestra zona sureña y latinoamericana. La superación de las fracturas producidas por las sucesivas manos coloniales requiere políticas democráticas inteligentes, integradoras y prospectivas. Pero para establecer vínculos orgánicos con nuestros países vecinos y encontrar un lugar apropiado en el mundo, los argentinos debemos acordar algunos puntos nodales de nuestro relato histórico y de nuestra identidad. En cuanto a los educadores, somos responsables de los lazos pedagógicos que intervienen en el complicado proceso de formar una nueva subjetividad, algo más cariñosa con el lugar y el tiempo que nos toca vivir.

Puiggrós, Adriana (2002) "Qué pasó en la Educación Argentina", Galerna, Buenos Aires. Prólogo (fragmento)

En el texto de Puiggrós se pone de manifiesto la interrelación entre el modelo de desarrollo centralizado en la llanura pampeana en torno de las actividades agrícola y ganadera, un sistema educativo lineal y selectivo que culminaba con la Universidad y un modelo de desarrollo pendiente centrado en las producciones regionales y la industrialización que podía dar lugar un sistema educativo diversificado, orientado al trabajo y la producción. El problema, según la autora, no fue la planificación de las políticas migratorias y de poblamiento sino la falta de un consenso en torno del sujeto de la educación, oponiendo una subjetividad comprometida con el territorio y la identidad latinoamericana al sujeto abstracto propio del ideal moderno.

En relación con la concepción del sujeto de la educación y el desarrollo productivo, es oportuno incorporar aquí una mención acerca del auge y la consolidación del concepto de "competencia" en el ámbito de la educación. Entre quienes sostienen una postura crítica respecto de este concepto Luis Garcés (2016) plantea que "la competencia" es una de las herramientas que el neoliberalismo ha puesto al servicio de la resignificación de la escuela habida cuenta de su pérdida de sentido desde

fin del siglo XX. Según el autor al principio moderno "a igual puesto, igual salario", se opone la fórmula "a cada quien según sus competencias" (Tanguy, 2003). Sin embargo, Garcés observa que no se trata de negar la dimensión económica de los sujetos sino enmarcarla en otra concepción de la relación entre escuela y sociedad.

"Plantearse la educación para el trabajo en este contexto, significa inexorablemente caracterizar el modo de producción capitalista, de manera que la escuela cumpla una función, en términos de distribución de saberes socialmente productivos, capaz de trascender la mera esfera de la capacitación en competencias puntuales, en ritos vinculados a las disposiciones para el trabajo fordista, para convertirse en una instancia de conciencia, capaz de articular la capacidad productiva y creativa del sujeto, con una formación crítica-contextual que le permita transitar un camino hacia mejores niveles de igualdad social, modificando el status "naturalizado" del sistema, generando nuevas formas sociales de producción incluyentes y justas" (Garcés, 2016, p.11)

Otras miradas del concepto de competencia, con el recaudo de no caer en la determinación de desempeños puntuales, encuentran en este término una oportunidad para vincular educación y trabajo desde un enfoque integral de la formación y atendiendo a la pertinencia social. Podemos citar como ejemplos, los trabajos de Mónica Coronado (2008, 2012, entre otros), desde el interés por la formación de competencias sociales y docentes y de Gustavo Gándara (2010) desde el propósito de salvaguardar los saberes del trabajador.

"Ya no alcanza con dominar las tareas y actividades de una ocupación específica, sino que se necesita desarrollar la capacidad de aprendizaje dinámico. Para ello, resultan imprescindibles, además de las



competencias específicamente técnicas, las competencias básicas, que exigen más capacidad de abstracción y pensamiento lógico, y las transversales que sirven de puente entre roles profesionales, facilitan el aprendizaje y responden al requisito de adaptación. Es necesaria también la formación permanente para el desarrollo personal y profesional.

(...) El sistema de formación basado en competencias aparece como la respuesta más adecuada ya que garantiza la formación continua y, junto con la posibilidad de certificar esas competencias, permite valorar y salvaguardar los saberes del trabajador." (Gándara, 2010, p.46)

De esta manera, retomando las ideas de Lundgren, el concepto de competencias vendría a responder de manera diferente al problema de representación del mundo del trabajo por parte de los textos códigos pedagógicos. Otro código curricular, otra manera de seleccionar, clasificar y secuenciar los contenidos de la educación emerge y disputa su preminencia para representar el contexto de la producción, en la medida que la estructura por disciplinas resulta ser inadecuada para promover los procesos de integración y conceptualización que caracterizan al saber de los trabajadores y que emergen de los problemas de la práctica en el ámbito laboral.



Reflexión colectiva

"Acorde a las líneas de política educativa, la escuela fue mutando. Partimos de una formación para mecánico electricista, mecánico automotor, entre otros y llegamos a la formación actual: ya no se forma para un empleo sino para una formación general que facilite el ingreso del alumno/a al mundo del trabajo con capacidades profesionales específicas y una formación propedéutica de calidad."
Elaboración conjunta. Nodo Mar del Plata. ■



- Barrancos, Dora (1990). Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principio de siglo (1ª edición). Contrapunto, Buenos Aires.
- Castels, Manuel (1999). La era de la Información. Economía Sociedad y Cultura. Volumen I: La sociedad Red. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Coronado, M. (2008). Competencias Sociales y Convivencia. Noveduc, Buenos Aires.
- Coronado, M. (2012). Competencias Docentes. Noveduc, Buenos Aires.
- De Vedia, Juan (1887). Informe del inspector nacional de escuelas en la provincia de Santiago del Estero. En El Monitor de la Educación Común. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (1997). La división del trabajo social. México, Colofón.
- Dussel, Inés (2015). Igualdad y Diferencia en el contexto educativo Sitio: FLACSO Virtual Curso: Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias - Cohorte 05 Clase: Clase 3: Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Inés Dussel Impreso por: Valeria Marta Metzdorff. Día: domingo, 19 de julio de 2015, 13:06.
- Garcés, Luis (2016). De las competencias a los saberes socialmente productivos recuperado el 10/06/2018 en https://www.researchgate.net/publication/265261766_De_las_competencias_a_los_saberes_sociamente_productivos.
- Gorz, A. (1998). Miserias del presente, riqueza de lo posible. Paidós, Buenos Aires.
- Hunter, Ian (1998). Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Ediciones Pomares Corredor, Barcelona.
- Kantarovich, Gabierla; Levy, Esther; Llomovatte, Silvia (2010). Educación y trabajo, en Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa. EHU-Escuela de posgrado, UNSAM.
- Levy, Esther (2005). Formación para el trabajo. Mirada crítica sobre las políticas públicas. En Revista NOVEDADES EDUCATIVAS. Año 17, Nº 178: Los jóvenes y el trabajo: desarrollo de competencias personales y sociales / Promoción de la salud, Buenos Aires.
- Levy, Esther y Guelman, Anahí (2005). La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. En Revista Trabalho y Educação. Vol 13 Nº2 Agosto – diciembre de 2005. Núcleo de Estudos sobre Trábalho y Educação (NETE). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Lundgren, Ulf(1983). Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum, Deakin University, Vic.
- Lundgren, Ulf (1992). Teoría de Curriculum y Escolarización. Morata, Madrid.
- Offe, Clauss (1998). Contradicciones en el Estado de Bienestar. Alianza, Madrid.
- Pineau, Pablo (2001). “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’ en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Paidós, Buenos Aires.
- Riquelme, Graciela (2006). “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”. En Anales de la educación común, nº 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. Buenos Aires.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. ILSA, Bogotá.
- Schultz, T. W. (1962). El Valor económico de la educación. Columbia University Press, Columbia.
- Slater, David (1996). “La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial de las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global” en: Pereyra, M. et alii (comp.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Southwell, Miriam (2015). La ley 1420 y la tarea de los inspectores escolares. En Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación Vol. 16 – Nº 1 – 2015 | pp. 63 – 72, Buenos Aires.

- Suárez, Daniel (2011). Conflictos docentes y luchas sindicales en América Latina. Informe Final. UNESCO, Buenos Aires.
- Suárez, Daniel y Vassiliades, Alejandro (2008). Proyecto de Desarrollo Institucional MÓDULO DE FORMACIÓN EN TECNICATURAS DEL ÁREA SOCIAL Y HUMANÍSTICA EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES).
- Tanguy, Lucie, (2003). “De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias”. <http://168.96.200.17/ar/libros/neffa/5tanguy.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos (1986). Educación y Sociedad en Argentina. Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Tomás Valdés Cifuentes (2010). “Educación, trabajo y producción. Lógica del laberinto, parábola del cambio”. En Almandoz, María Rosa, Educación y Trabajo: Articulaciones y Políticas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Sede Regional Buenos Aires IIPE – UNESCO.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard y Thin, Daniel (2001). “Sobre a história e a teoria da forma escolar” Educacao em Revista. Belo Horizonte.
- Viñao Frago (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.
- Vior, Susana (2008). La política educacional a partir de los 90 en Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5 (Diciembre).

Dispositivos de Articulación Territorial

Módulo 2

Dispositivos de Articulación Territorial

Autoría:

Prof. Mariana Graciela Melgarejo

Introducción

¡Bienvenidos al segundo encuentro!

Este material se propone como soporte teórico y metodológico del proyecto, por lo cual esperamos que sirva como insumo de consulta para acompañar las acciones previstas en este Ciclo de Complementación.

Nuestra expectativa es aportar herramientas contextualizadas y pertinentes para enriquecer tanto las tareas que ya se realizan como aquellas que quieran emprenderse, desde una perspectiva que apunte al desarrollo comunitario.

Por lo mismo, se espera que este material resulte útil tanto durante como después de finalizadas las acciones del presente trayecto.

Capítulo 1

Territorio

Si bien en sus orígenes el concepto de territorio remitía a una delimitación geográfica, en las últimas décadas varias ciencias sociales han resignificado y ampliado su alcance, definiendo los territorios como construcciones sociales e históricas, representadas por espacios geográficos pero también simbólicos y convencionales, que contienen dinámicas propias y diferenciadas. Estas dinámicas se expresan en lo cultural, lo económico, lo político y en todas las relaciones sociales que otorgan a un territorio una **identidad propia**, definida en relación con otros.

Por lo tanto, todas las instituciones de la esfera pública y privada componen el territorio, no sólo por los lugares físicos que ocupan sino por ser los espacios donde se desarrollan las relaciones sociales.

Definimos conceptualmente el territorio como el contexto de las interacciones socioculturales de un grupo o colectivo social determinado, que le otorga sentido e identidad a un espacio delimitado geográficamente y simbólicamente, y que a su vez construye su propia identidad en relación con él. Por lo mismo, en nuestra definición de territorio integramos un espacio y la forma particular en que éste es ocupado y apropiado por los colectivos sociales que lo habitan (Chaves, M. 2010).

El territorio concebido de esta manera, asociado a las prácticas sociales que en él se desarrollan, resulta asimismo atravesado por todas las dimensiones de lo social: en él se realizan prácticas económicas, socioculturales, educativas, laborales, políticas, etc.

Esto significa que la idea de territorio implica una complejidad tan amplia como la que tienen las prácticas sociales, múltiples y conflictivas, que se desarrollan en ellos. A los fines de esta capacitación, circunscribiremos la complejidad de los territorios a aquellos que nos resultan comunes y

pertinentes, respecto de nuestras prácticas, roles y funciones institucionales: nuestros territorios serán, entonces, las escuelas y las comunidades que las contienen.

1.1. Sujetos y territorios

Nuestros territorios están compuestos por organizaciones e instituciones, que a su vez están conformadas por sujetos que interactúan (interactuamos) de acuerdo a dimensiones subjetivas y sociales. Por un lado, cada uno de nosotros es único y diferente de otros en su dimensión subjetiva. Por otro, como sujetos sociales distinguimos nuestros roles, conductas y prácticas de acuerdo a los contextos en los que interactuamos.

Los sujetos habitan y conviven en una relación de mutua determinación identitaria: los sujetos, por medio de sus prácticas sociales, otorgan una identidad a los territorios que ocupan o habitan; a su vez los territorios configuran las identidades sociales, determinan ciertos rasgos para los sujetos y colectivos que interactúan en ellos, otorgándoles pertenencia. Las experiencias de migración son claros ejemplos de esto, donde la vinculación de sujetos sociales y territorios se evidencia con fuerza, ya sea por desarraigo o adaptación a nuevos contextos.

Dado que hemos definido que nuestros territorios serán las escuelas y las comunidades que las contienen, las dimensiones de interacción social que tomaremos serán las referidas a éstas: las prácticas que realizamos en tanto sujetos escolares, en comunidades específicas.



Apuntes y dialogías

“Un rol fundamental en la mesa del COPRET, junto a referentes e inspectores, son los directores de los establecimientos. Existen realidades distritales específicas y se acentúan cuando tenés once distritos dispares y en cada uno de ellos, hay uno u más establecimientos educativos.”
Inspector. Nodo Ezeiza.

1.2. Escuelas y territorios

Las escuelas son instituciones de la esfera pública que tienen una influencia determinante en la vida social de los sujetos. Por un lado, porque la gran mayoría de nosotros hemos pasado muchas horas, durante muchos e importantes años de nuestras vidas en ellas. Por otro, porque están relacionadas con la identidad territorial en un doble sentido: son formadoras de identidad, en tanto logran conservar su dinámica y lógica institucional interna (reglas, roles, demandas, tareas sociales históricas, jerarquías, disciplina, etc.), más allá de los contextos en los que se encuentren y, paradójicamente, están fuertemente determinadas por los territorios en los que se hallan insertas.

Son instituciones que se insertan en un territorio y participan de sus dinámicas, que son parte de una comunidad hacia la cual pueden tener propuestas de interacción más integradas o cerradas (sobre esto hay discusiones teóricas y políticas históricas, aún no saldadas). Sin embargo, más allá de las formas de interacción que las escuelas propongan con sus comunidades (lo cual sin dudas tiene que ver con los sujetos que las conforman), la pertenencia a un territorio las condicionan a articulaciones necesarias, tanto definidas por lo cotidiano o coyuntural, como por lo previsto desde la normativa y las políticas públicas.

En primera instancia, las escuelas tienen fines y demandas que exceden sus paredes y el tiempo de permanencia en ellas, y que necesariamente dotan sus prácticas diarias de un carácter dinámico dentro de ese territorio que componen: en las escuelas conviven sujetos que viven en una comunidad y realizan prácticas sociales constantemente, dentro y fuera de la escuela.

Por ende, parafraseando a Emilia Ferreiro, lo que se enseña y se aprende en las escuelas es importante dentro de ellas porque es importante fuera de ellas, en ese territorio del cual forman parte.



Para mirar

Recomendamos ver el documental “La Educación en Movimiento” (Noguer, M. y Ferrari, M. 2018), que resume el viaje realizado por sus autores a través de varios países de América Latina, relevando experiencias educativas fuertemente vinculadas con lo territorial.

En segundo lugar, como institución social están necesariamente vinculadas a otras instituciones con las que comparten también la pertenencia y la articulación territorial: son parte del sistema integral de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, se vinculan con los comercios, empresas y áreas de servicios, tienen vinculación con las estructuras municipales, provinciales y nacionales que influyen en su territorio, con sectores productivos locales, con organizaciones religiosas, culturales, con clubes de barrio, etc.

Por último, sus prácticas tienen un carácter prospectivo, por mandato histórico y demanda social: forman sujetos para una vida en sociedad más allá del tiempo escolar, para el futuro. En el caso del nivel secundario, de acuerdo a la normativa vigente, se prepara a los estudiantes para ejercer su ciudadanía, continuar estudios superiores y vincularse con el mundo del trabajo, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206, en su Artículo 30.

Estos fines del nivel implican el reconocimiento de una articulación territorial como condición necesaria: habrá que contemplar otros espacios e instituciones del territorio, en los cuales los graduados llevarán adelante alguno de esos tres fines –o todos- en un tiempo más o menos cercano. De hecho, en algunas circunstancias, ese reconocimiento y articulación están previstos por la normativa vigente, como resulta el caso de las prácticas formativas en ambientes de trabajo, establecidas en la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058 (esto será retomado en el Eje Temático Articulación).

Por ende, si bien es una institución que en muchas ocasiones, y de acuerdo a los estilos de gestión, parece cerrada sobre sí misma, no obstante cobra sentido y construye identidad inevitablemente en relación con otras instituciones y con sus articulaciones territoriales y socio-comunitarias, establecidas en el espacio y el tiempo.



Apuntes y dialogías

“Para lograr una mejor vinculación entre el mundo de la educación técnico profesional y el mundo del trabajo hay que pensar en desafíos que son diversos en los distintos distritos y regiones de la provincia de Buenos Aires. En el caso de mi región tenemos una oferta educativa enorme y el mundo del trabajo muchas veces no conoce todo lo que el sector educativo puede ofrecer, a la inversa, el sector educativo no está al tanto muchas veces de las necesidades que tiene el sector socioproductivo y de lo que puede ofrecer. Entonces muchas veces lo que debemos lograr es detectar las necesidades de ambos sectores y poder conformar y llevar a cabo acciones que permitan cubrir ambas necesidades. Creo que un gran desafío es hacer entender a ambas partes que se pueden beneficiar mutuamente.”
Referente. Mar del Plata.

Capítulo 2

Articulación

El término articulación se ha utilizado de manera frecuente para referirse a innumerables situaciones: acciones de distintos niveles de gobierno, intervenciones de políticas públicas, relaciones entre sujetos, implementación de proyectos, etc. Es tan frecuente su uso –incluso en textos normativos- que pareciera que todos tenemos un sentido compartido del concepto, e incluso que la articulación es a veces un fenómeno inevitable, casi de “la naturaleza de las cosas”. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando decimos “articulación”?



Laclau y Mouffe definen la articulación como “(...) toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (Laclau, E. y Mouffe, Ch., 2004: 142).

En este sentido, podríamos decir que la articulación entre instituciones y/o sujetos en el territorio debería modificar las condiciones iniciales, de tal manera que el resultado de esto no se resuma en la mera suma de las partes, sino que represente algo nuevo. Por otro lado, si la articulación responde a demandas y necesidades de los sujetos, ese resultado debería generar consecuencias positivas, una situación superadora de ambas situaciones originales.

La articulación no es una condición existente per se, sino una acción que responde a la voluntad de, al menos, dos partes, sean estas sujetos (individuales o colectivos) o bien instituciones. Por ende, toda articulación territorial es, en principio, una acción intencional y coordinada que respon-

de a intereses mutuos. Pero además, y de acuerdo a la definición anterior, si realmente la articulación se produce, los sujetos e instituciones no deberían salir de esa vinculación en las condiciones tal y como entraron, sino modificados, habiendo manifestado cambios. Esto significa que la articulación, además de la intención voluntaria, implicará seguramente acuerdos, negociaciones y posiblemente concesiones entre las partes, que se desarrollarán por medio de relaciones que pueden resultar más o menos conflictivas.

En consecuencia, vamos a afirmar que a la decisión de articular deberá asociarse la disponibilidad a transitar el conflicto, implicado en todas las relaciones sociales que involucran cambios.

2.1. La articulación como acción coordinada en las escuelas

Cuando la articulación sucede en el marco de prácticas institucionales, sean estas prescriptas o no, además de la acción voluntaria implicarán una acción coordinada. Dado que una institución se esta-

blece alrededor de funciones y fines específicos, las articulaciones que se realicen, aun cuando impliquen modificaciones, deben preservar la orientación hacia esos fines y no provocar contradicciones que desvíen el sentido institucional. Por lo mismo, la coordinación entre instituciones que van a articular territorialmente implica necesariamente una planificación de las acciones de articulación, que permita perseguir beneficios mutuos o superiores (esto es, representar beneficios para otros que no participen de la articulación), pero siempre en pos de alcanzar fines determinados institucionalmente.

Dicho de otra forma, y tomando un ejemplo pertinente, cuando las escuelas articulan territorialmente siempre lo hacen con fines educativos, aunque articulen con instituciones de otra índole.

De hecho, las escuelas en tanto organizaciones institucionales tienen dispositivos de articulación prescritos dentro de su funcionamiento regular. Estos son de dos tipos:

Dispositivos de articulación inter-institucional: son todas aquellas formas que implican el accionar conjunto con otras instituciones del Estado o privadas, previstas en la normativa. Ejemplos de este tipo de articulación son las UEGD (Unidad Educativa de Gestión Distrital), así como también la articulación con empresas oferentes de prácticas en ambientes del trabajo, entre otras posibles.

Dispositivos de articulación intra-institucional: son todos los dispositivos de articulación entre sujetos dentro de la escuela, que coordinan acción y toma de decisiones en el marco de los mismos. Ejemplos de estos podrían ser la asociación cooperadora escolar, el CIC (Consejo Institucional de Convivencia), el CAI (Consejo Académico Institucional).



Reflexión colectiva

La Escuela forma parte de un sistema y está obligada a optimizar el funcionamiento institucional, y no exclusivamente en lo administrativo. Es importante contextualizar la propuesta formativa,

que tenga que ver con la realidad local y regional. Aprovechar oportunidades externas para la mejora de la propuesta formativa.

Elaboración conjunta. Nodo Ezeiza.

2.2. Articulación de las escuelas con el territorio

En todos los territorios podemos encontrar instituciones de esferas públicas y privadas, que conviven y se vinculan entre sí. Cualquier sujeto en su calidad de ciudadano transita por múltiples esferas de lo social, y convive con articulaciones que posibilitan el acceso a bienes y servicios y el ejercicio de sus derechos.

Como hemos visto en el punto 1.2 del presente módulo, el territorio de la escuela y su comunidad contiene una serie de particularidades, que determinan sus prácticas y relaciones asociándolas a mandatos y demandas sociales, históricas y normativas. Dicho de otra forma, hay una manera de ser en y con la escuela, y hay cosas que se espera que la escuela haga hacia adentro y hacia afuera de ella. Estas formas de ser y hacer en la escuela están fuertemente asociadas a la pertenencia e integración territorial de la misma. Así, habrá marcadas diferencias en las posibilidades de articulación territorial de una escuela en un municipio y en otro, en un momento político y social o en otro, en un contexto donde exista mucha organización social o en uno que no exista, en barrios con impronta industrial, residencial o comercial, etc.

No obstante, la escuela como institución social necesita articular territorialmente para mejorar las condiciones de inserción e integración social, económica, política y cultural de los sujetos que asisten a ella: una escuela más integrada y con más vínculos comunitarios ofrece más posibilidades a sus estudiantes y a su propio territorio.



Reflexión colectiva

La regulación de las prácticas profesionalizantes produce en algunas actividades:

- **Concepto de empleabilidad a partir de las competencias que permiten adaptabilidad y flexibilidad.**
- **Se trabaja desde el desarrollo local.**
- **Separación entre formación general y formación científico tecnológica.**
- **Proyecto de integración curricular como estrategia de articulación.**

Elaboración conjunta. Nodo Junín.

2.3. La particularidad de la articulación territorial para las escuelas técnicas profesionales y agrarias

Las prácticas dentro de la escuela tienen un sentido asociado a sus fines, en función de abarcar la dimensión prospectiva de la educación, en este caso, del nivel secundario. Si bien se reconoce que todas las escuelas secundarias deberían articular con otras instituciones y organizaciones a fin de cumplir con las demandas sociales, en el caso de las escuelas técnico profesionales y agrarias hay un claro ejemplo donde esta articulación está prescripta y regulada normativamente: el caso de las prácticas formativas en ambientes de trabajo, enmarcadas en lo establecido por la Ley de Educación Provincial N° 13.688, la Resolución 2343/17 y el artículo 30 del Decreto 2299/11.

Definidas como “la extensión educativa que desarrollan los estudiantes, mayores de 16 años, en una Institución Oferente; con el objeto de realizar prácticas relacionadas con su educación y

formación, vinculadas a la propuesta curricular, bajo la organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen” (Decreto N° 2299/11, artículo 30) estas prevén una serie de articulaciones a nivel del territorio que involucran, de manera no exhaustiva: a las familias, a ámbitos públicos y privados, a sectores productivo, estatal y empresarial, vinculaciones inter-jurisdiccionales, etc.

La complejidad de la articulación como práctica prescripta implica que la voluntad de una de las partes se da por normativa (es algo que hay que cumplir) y por necesidad institucional (asociada a la vinculación con el mundo del trabajo como fin de la educación secundaria), lo que condiciona y obliga a obtener, en caso de que no la hubiera de forma anticipada, la voluntad de la otra parte. En numerosas ocasiones las contrapartes u oferentes no comparten el interés por articular con las escuelas de su territorio, o bien quieren imponer sus propios términos para llevarla adelante (a veces contradictorios con la función educativa de las prácticas). Este es un ejemplo donde se puede evidenciar la necesidad de acuerdos, negociaciones, concesiones y tensiones que implican las articulaciones que deben realizar concretamente las escuelas a nivel del territorio, aunque por supuesto no es el único. Por lo mismo, los equipos de conducción de estas escuelas cuentan con una experiencia valiosa, a veces construida casi intuitivamente, que permite identificar los obstáculos y facilitadores de los modos de articulación territorial en su expresión más concreta.





Apuntes y dialogías

“Estamos acostumbrados a tener el vínculo con el trabajo; porque el alumno se prepara para continuar estudios terciarios o para el trabajo, ese el objetivo. Así que obviamente la preparación para insertarse es elemental. Aunque, en agraria es problemático vincular a los alumnos con la parte productiva porque generalmente no están dados los requisitos jurídicos e impositivos de las empresas medianas o pequeñas.”

Inspectora. Nodo Junín.

2.4. El lugar del supervisor en la articulación territorial

En el desarrollo de este eje temático se evidencia la necesidad e importancia de la figura del coordinador o supervisor en el marco de procesos de articulación, tanto dentro como fuera de la escuela. Habiendo considerado que una articulación institucional implica acciones voluntarias y coordinadas, la figura del supervisor es determinante, tanto en la posibilidad de su concreción como del éxito de la misma.

Más allá de las prescripciones normativas, nos interesa poner en evidencia otros aspectos de la importancia que cobra la figura de supervisor en los procesos de articulación territorial en los que interviene la escuela porque es quien cuenta con:

- la visión más amplia de actores y procesos de la articulación, en función de una perspectiva

más objetivada o externa a la dinámica cotidiana de las escuelas.

- un cargo al que se accede por concurso en base a ciertos requisitos de experiencia y es probablemente quien tenga más vivencias de las potencialidades y dificultades de los distintos roles institucionales para abordar una articulación.
- justamente la mirada, y tal vez el que más claramente maneja la perspectiva territorial en el sistema educativo, y asume, por especificación del cargo, la coordinación general y las responsabilidades últimas de lo que suceda en ese territorio.



Apuntes y dialogías

“Para generar ofertas de carreras que estén vinculadas a las necesidades socio-productivas del territorio es necesario tener un conocimiento técnico para generar información y compartirla con los actores que tienen que tomar las decisiones. La provincia de Buenos Aires es muy diversa. Encontrarnos en estos espacios con compañeros de otras regiones nos permite conocer las diferentes realidades y las posibles respuestas a problemáticas de nuestras regiones.”

Referente CoPrET. Nodo Ezeiza.

Capítulo 3

Dispositivos

Como afirmáramos en el apartado 2.1, toda articulación coordinada requiere una planificación.

Si bien en el sistema educativo estamos muy determinados históricamente a planificar acciones, este mismo mandato histórico ha burocratizado los mecanismos de esa planificación, tal que en algunos casos su función se acerca a un mero requisito de trámites a cumplir, sin tener como propósito acompañar las acciones concretas.

Para el caso de la articulación territorial la planificación está indisolublemente ligada al acompañamiento de la acción, a fin de no terminar inmersos en ritmos, demandas y dinámicas de los otros sujetos territoriales con los que queremos articular, que nos marquen el paso por fuera de nuestras necesidades, aportes y posibilidades productivas. Las escuelas, en tanto instituciones históricas, sociales y culturales tienen funciones, capacidades de acción y necesidades específicas, y es a partir de esa auto-identificación desde donde se puede comenzar a articular territorialmente, reconociendo al mismo tiempo las particularidades de los contextos donde se van a poner en juego esos mecanismos o dispositivos de articulación.

Desde esta concepción, pensar los dispositivos de articulación territorial implicará comprenderlos, en primera instancia, como herramientas de intervención en contextos socioculturales, cuyo propósito es lograr modificaciones positivas en las relaciones sociales, económicas, productivas, educativas, laborales, etc., desde la perspectiva de los propios sujetos del territorio. Por lo mismo, todos los sujetos participantes serán involucrados e interpelados en calidad de gestores y protagonistas en la propia intervención, desplazándolos del lugar pasivo y clásico del “destinatario”.

3.1. Ventajas de la articulación territorial

En principio, hay una pregunta que podría realizarse de manera legítima a este módulo de capacitación: **¿Por qué querríamos realizar eventualmente un dispositivo de articulación territorial?** Trataremos de responder a partir de algunas conceptualizaciones, construidas a partir de experiencias distintas pero positivas de articulación.

La articulación territorial brinda una serie de aspectos positivos a considerar, que intentaremos presentar muy sintéticamente.

Por un lado, en función de reunir distintas perspectivas, recorridos, experiencias y herramientas comunitarias permite generar una **complementariedad de abordajes** ante situaciones que queremos cambiar o mejorar. Cada sujeto individual o colectivo que participa de un dispositivo de articulación puede aportar algo que el otro no tiene, no conoce o no puede hacer.

Por otro lado, la **suma de esfuerzos** produce un efecto de conjunto, que en general otorgan una sinergia a cualquier proceso que supera la suma de los esfuerzos individuales.

Esto a su vez genera un tercer aspecto, que es la **ampliación del alcance** de las acciones, efectos y resultados de la articulación, dado que por extensión, se llega a situaciones, sujetos, problemas y contextos que de manera individual no se hubieran alcanzado.

Lo cual redundará en una posibilidad de **proyección** de los efectos positivos de la articulación, que pueden ser valorados y replicados por otros sujetos en otros territorios.

Por último, la distribución y asunción de responsabilidades de manera colectiva brinda una base de **sustentabilidad** más certera a los efectos y resultados positivos de la articulación. Mientras más sujetos se involucren en las acciones que generan una mejora de las condiciones iniciales, más factible será que éstas se sostengan en el tiempo y se amplíen a otros territorios.



Reflexión colectiva

Ventajas de la articulación

- **Acciones formativas conjuntas a través de “Proyectos”.**
- **Conocimiento por parte de las empresas de las escuelas de la región.**



- **Participación activa de los diferentes actores sociales.**
- **Socializar la oferta curricular (empresas)**
- **Relevamiento de información para retroalimentar las practicas**
- **Generar capacitaciones docentes en el sentido propedéutico.**
- **Acciones formativas conjuntas a través de “Proyectos”**
- **Conocimiento por parte de las empresas de las escuelas de la región.**
- **Participación activa de los diferentes actores sociales**
- **Socializar la oferta curricular (empresas)**
- **Relevamiento de información para retroalimentar las practicas**
- **Generar capacitaciones docentes en el sentido propedéutico.**

Elaboración conjunta. Nodo Ezeiza.

3.2. Aspectos a considerar en la planificación del dispositivo

Hay distintos modelos y diseños de articulación territorial, que generan a su vez distintos dispositivos más o menos permeables a la participación comunitaria. En estos modelos influyen, entre otros aspectos:

a. Quién/es han generado la iniciativa de la articulación

Esta podría ser espontánea (como respuesta a una necesidad o demanda de un sector o coyuntural),

podría ser obligatoria (como el que está ligada al cumplimiento de una normativa o regulación) o bien convocada desde un grupo o institución, como las que proponemos iniciar desde nuestras escuelas.

b. Cómo se plantea la participación en el dispositivo de articulación

Esta podría ser abierta (donde no se dirige a un participante en particular, como por ejemplo los foros o asambleas abiertas), restringida (donde sólo se permite la participación a ciertos sujetos, definidos por ejemplo por membresía o asociación) u orientada (donde dirigimos la convocatoria a partir de identificar intereses, identidades o temas en común). Esta última puede asociarse a los dispositivos territoriales, donde nos define la pertenencia a una comunidad.

3.3. Momentos de la planificación: dispositivos de articulación territoriales

Si bien hay muchas formas de diseñar y proponer intervenciones a nivel del territorio, proponemos una forma que resulta sencilla para trabajar con sujetos con distintas experiencias, trayectorias y recorridos.

Las escuelas pueden sumarse a dispositivos de articulación territorial que se encuentren funcionando previamente, con lo cual las formas y modalidad de su participación y acciones deberán adaptarse y consensuarse con los dispositivos existentes.

No obstante, es importante saber que, si la escuela es la que está proponiendo la articulación, hablamos de una iniciativa convocada y orientada. Esto hace que, como institución, tengamos un primer momento de trabajo interno, donde será necesario plantearnos, al menos, estas preguntas:

Cuadro síntesis de preguntas iniciales

¿Qué quiero modificar de la situación institucional actual?	Diagnóstico
¿Para qué queremos generar una articulación territorial?	Propósitos y objetivos
¿Con quiénes nos interesa articular territorialmente?	Mapa de actores
¿Qué vínculos y contactos tenemos con esos actores?	Convocatoria
¿En qué marcos/espacios podría darse esa articulación?	Lugares, momentos de encuentro posibles
¿Qué podemos aportar y qué esperamos de los otros?	Expectativas
¿Qué debemos hacer para lograr esa articulación?	Acciones
¿Qué esperamos lograr de esa articulación?	Resultados esperados

Luego, una vez iniciadas las acciones de la articulación territorial, será necesario poner a consideración esas preguntas iniciales, recordando que, si la articulación ha sucedido real y positivamente, todos cambiamos un poco, eventualmente mejorando nuestras condiciones iniciales.



Apuntes y dialogías

“Sobre la vinculación de las escuelas con distintos actores tenemos particularidades. Pero, en gene-

ral, se relacionan muchísimo con otros establecimiento, de distintos niveles y modalidades con municipios, hospitales, centros de servicio social, entre otros. Se fomenta el vínculo porque, a veces, algunas escuelas son muy cerradas. Las prácticas profesionalizantes fueron un gran aporte a la construcción de esa relación.”

Inspectora. Nodo Junín. ■



- Chaves, M. (2010): Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Duschatzky, S. (Comp.) (2000): Tutelados y asistidos. Políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires. Paidós.
- Ferreiro, E. (1999): Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro, México. FCE.
- Jacinto, C. (comp.) (2010): La construcción de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires. Teseo.
- López, N. (2005): Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires IIPE-UNESCO.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004): Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Molina, G.; Schilan de Becette, R.; Sedevich; A. M. (2017) "Aportes para organizar la participación en planificación territorial". Universidad Nacional de Cuyo.
- Disponible en <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/aportes-para-organizar-la-participacion-en-planificacion-territorial>.
- Poggiese, H. (2011): "Planificación participativa y gestión asociada". Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Sirvent. M.T. (1999): Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires). Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

**Sobre la Gestión Integrada en
Políticas Públicas Contextualizadas**

Módulo 3

Sobre la Gestión Integrada en Políticas Públicas Contextualizadas

Autoría:

Lic. Gustavo Javier Wansidler

Lic. María Soledad Serrano

Lic. Natalia Soledad Stein

Capítulo 1

Educación técnico profesional, trabajo y producción

La educación Técnico Profesional es una modalidad del Sistema Educativo cuyos fines y objetivos se establecen por la Ley 26.058. En ella se define a la Educación Técnico Profesional como un derecho de todo habitante de la Nación y como servicio educativo profesionalizante que **integra la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica** (Art. 3). Asimismo en su artículo 4 se establece que

“la Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.”

Desde la normativa provincial se hace referencia a esta modalidad en el Capítulo VII de Ley de Educación Provincial N° 13.688, incorporando los lineamientos nacionales y poniendo el acento en la importancia de **tener en cuenta las necesidades del contexto socio-económico regional**. Se propone la articulación con los procesos científicos, tecnológicos y de desarrollo productivo en vigencia en la Provincia, para pensar las propuestas curriculares de la formación de técnicos medios y superiores y así promover la integración regional.

Por otro lado, se establece como uno de sus objetivos recuperar y desarrollar propuestas pedagógicas que formen técnicos con capacidad de **promover el desarrollo rural y poner en marcha emprendimientos asociativos y/o cooperativos**,

“sobre la base de las producciones familiares, el cuidado del ambiente y la diversificación en

términos de producción y consumo, así como propiciar la soberanía alimentaria.” (Art. 36)

La Ley 13.688 establece como uno de los objetivos de la política educativa provincial, la vinculación de la educación con el trabajo y la producción:

“El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires reconoce y propicia el valor del trabajo socialmente productivo en articulación con la cultura escolar, las prácticas educativas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la integración social, en todos los Niveles y Modalidades. La incorporación del trabajo a las propuestas educativas tenderá a la formación de los alumnos como sujetos activos capaces de generar proyectos productivos, así como emprendimientos individuales y comunitarios que habiliten su autonomía económica y su participación como ciudadanos en el desarrollo provincial y nacional.” (Art. 118)

y señala que esta articulación se dará en el marco de la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional y las que surgieran de los organismos provinciales. Se propiciará desde las políticas provinciales la formalización de convenios de cooperación e integración con entidades sindicales, empresarias y sociales (Ley 13688, Art. 119).

Para el cumplimiento de estos objetivos, la Dirección General de Cultura y Educación cuenta con áreas específicas que se integran bajo la dependencia del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET).

Este organismo coordina y gestiona las acciones junto con la Dirección Provincial de la Educación Técnico Profesional a través de la Dirección de Educación Agraria, Educación Técnica, Formación Profesional y Educación Superior de Educación Técnica, la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, y la Dirección de Promoción y Desarrollo de la

Educación Técnico Profesional. Su función es elaborar políticas públicas que articulen la educación, el trabajo y la producción en el marco del desarrollo estratégico nacional, provincial, regional y local.

A través de diferentes programas el COPRET lleva a cabo el fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional en la provincia, así como la articulación entre otros niveles y orientaciones de la enseñanza con el mundo del trabajo.

Entre otros se encuentran:

- **Mesas Distritales:** se conforman en diferentes distritos de la provincia que asesoran al COPRET en la articulación entre el mundo del trabajo y el sistema educativo provincial. Este dispositivo posibilita la construcción de acuerdos acerca de los criterios e indicadores a considerar para la mejora de la Educación Técnico Profesional. El objetivo es que éstas se constituyan en auténticos espacios de encuentro y consenso con integración en base a las realidades locales y regionales para fortalecer el funcionamiento los programas, reconocer los perfiles ocupacionales y planificar la oferta técnico-profesional de cada lugar. Para ello serán integradas por representantes de los sectores productivos, empresariales, educacionales e institucionales (en especial Inspectores Jefes Regional y Distritales, Directores de las Escuelas de Educación Media, Técnica, Agrarias, Institutos Superiores Técnicos y Centros de Formación Profesional y Laboral, representantes municipales, regionales y locales).

- **Crédito Fiscal:** programa que favorece la inversión en recursos humanos por parte de las empresas industriales de acuerdo a la normativa vigente. Permite a las empresas derivar montos de sus obligaciones fiscales (pago de impuestos provinciales) con el objeto de favorecer la capacitación y actualización de los trabajadores y el equipamiento de las instituciones de Educación Técnico Profesional.

- **Prácticas Formativas en Ambiente de Trabajo:** son prácticas de extensión en educación y trabajo para estudiantes mayores de 16 años. Las Prácticas Formativas pueden ser Prácticas Profesionalizantes o Pasantías Educativas. Ninguna de ellas genera vín-

culos laborales o contractuales entre el estudiante y la organización que se ofrece como espacio de práctica. Éstas constituyen un acto educativo que permiten la vinculación efectiva con el mundo del trabajo. Éstas deben estar planificadas, registradas institucionalmente, monitoreadas y evaluadas por un docente o equipo docente, que tendrá a su cargo el seguimiento de los estudiantes.

• **Agencia de Acreditación de Competencias**

Laborales: su objetivo principal es el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral de un/a trabajador/a, mediante un mecanismo eficaz y transparente de evaluación de sus competencias en relación con una norma, y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso formativo.

• **Orientá tu futuro:** programa de orientación vocacional y ocupacional. La propuesta de acompañamiento pedagógico ofrece un test de orientación vocacional que permite vincular, en el proceso de búsqueda y reconocimiento, sus saberes, aptitudes e intereses con las distintas opciones educativas en la Provincial a nivel universitario, terciario y cursos de formación profesional de cada distrito. El mismo se puede realizar descargando la app Orientá Tu Futuro desde cualquier celular (disponible en play store) o en la web ingresando a tufuturo.abc.gob.ar.

En este marco definido por la Provincia, se encuadra el trabajo de supervisión, que es lo que en esta oportunidad nos convoca.

1.1. El rol de los/las supervisores/as en la normativa educativa

Históricamente el rol de los inspectores/as fue definido en la normativa educativa como agentes de control, con funciones de fiscalización del funcionamiento de las escuelas y las prácticas de los/as docentes. También se les asignó como tarea el seguimiento de los aspectos de infraestructura edilicia de las escuelas, su localización, matriculación y el cumplimiento de los planes de enseñanza. De esta manera, el cuerpo de inspectores/as comenzó a configurarse como un intermediario entre los li-

neamientos educativos emanados del nivel central y su implementación en las escuelas con objetivos de control, y no de construcción de condiciones a partir del conocimiento de las realidades locales.

Esta desconexión de la supervisión de las realidades locales plantea un trabajo de reconstrucción de la tarea, que hoy se encuentra plasmada en el nuevo marco normativo que ordena al Sistema Educativo.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688, que se enmarca en los lineamientos políticos de la normativa nacional, plantearon otra configuración respecto del rol del Estado y de los actores del Sistema Educativo en cuanto a responsabilidades y funciones, en pos de garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes de la Nación.

Esto representó transformaciones político-administrativas que impactaron en la configuración del rol de los/as inspectores/as, más orientado ahora a la supervisión con preponderancia de las tareas de asesoramiento por sobre las de control. Asimismo, pasó a ocupar un rol clave en la articulación entre los distintos niveles de gestión del sistema: nacional, jurisdiccional y local. Esto permitió una inserción territorial con intervenciones de tipo transversal, es decir, de articulación con otras áreas estatales o con organizaciones sociales activas en la comunidad.

El trabajo de supervisión es definido en el Reglamento General de Escuelas como trabajo de intervención, apoyo, seguimiento y evaluación de las instituciones educativas en todas sus dimensiones.

En el artículo 74 de la Ley de Educación Provincial se define el sentido de la inspección como tarea y la organización jerárquica de la misma en el sistema educativo:

“La inspección es la función de supervisión del sistema educativo que se desarrolla a través del trabajo de los inspectores Jefes Regionales de Gestión Estatal y de Gestión Privada, Distritales, de Infraestructura, los

Presumariamente, los Inspectores de Enseñanza y los Secretarios de Asuntos Docentes distritales. **Dicha función constituye un factor fundamental para asegurar el derecho a la educación**, teniendo como fin la atención de los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad de los procesos escolares.”

Luego define los objetivos de la supervisión de la siguiente manera:

“El objetivo de la inspección consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del **planeamiento estratégico**, para **asegurar la educación** y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los establecimientos educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de la Provincia.” (Art. 75. Ley N° 13.688).

De esta manera, el accionar de los inspectores/as se establece como un factor fundamental para la concreción de las políticas educativas que garantizan el derecho a la educación, atendiendo los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad de los procesos escolares asegurando la plena inclusión, la continuidad y la terminalidad de los estudios.

De acuerdo a lo establecido en la Ley 13.688, el Sistema Educativo Provincial se organiza sobre la base de Regiones Educativas, concebidas como la **instancia de conducción, planeamiento y administración de la política educativa**. Cada Región Educativa comprende a uno o más de un distrito conforme a los componentes comunes que los agrupan. La coordinación, conducción y articulación de las regiones educativas, sobre la base de los objetivos

formulados por dicha Ley, se lleva a cabo a través de los/as Inspectores/as Jefes Regionales, de quienes dependerán, a su vez, los/as Inspectores/as Jefes Distritales y de Enseñanza.

Un punto importante de esta organización del trabajo de inspección tiene que ver con la **constitución de equipos de trabajo**. El Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires refiere a la supervisión como un equipo:

“El ejercicio de los cargos de supervisión se configura como equipo, sin perjuicio del orden jerárquico prescripto por la normativa vigente”. (Art. 274)

y establece la necesidad de articulación y complementación de las acciones de los distintos roles de Inspección para dar coherencia al trabajo en el territorio.

En este sentido, la Ley 13.688 señala como función de los/as Inspectores/as Jefes Regionales:

“Constituir un equipo de trabajo con el Inspector Jefe Regional de Educación de Gestión Privada, los Inspectores Jefes Distritales, los Inspectores de Enseñanza, los Consejos Escolares, las Secretarías de Asuntos Docentes Distritales, los gremios docentes y otros actores, organismos e instituciones de la región para planificar estrategias en el marco del Planeamiento Educativo Regional.” (Art. 83). De la misma manera se establece para el Inspector Jefe Distrital la función de “constituir un equipo de trabajo con los Inspectores de Enseñanza, los Consejos Escolares, las Secretarías de Asuntos Docentes distritales y otros actores, organismos e instituciones del Distrito para planificar estrategias en el marco del Planeamiento Estratégico Distrital” (Art. 84), y para el Inspector de Enseñanza “la tarea (...) se desarrolla en el marco de la estructura Distrital y Regional determinada por la normativa específica, sobre la base del trabajo colegiado (...)” (Art. 86)

También destacamos el rol que se le asigna a la **planificación estratégica** como núcleo central de la tarea de supervisión. Nuevamente citamos al Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, el cual señala que los inspectores deben

“construir y ejecutar como equipo el planeamiento estratégico regional y distrital, y realizar las intervenciones necesarias en el marco de las acciones prescriptas por las políticas educativas vigentes, según el Nivel y Modalidad de desempeño.” (Art. 278)

También la Ley N° 13.688 enfatiza esta tarea en la descripción de todos los roles de Inspección. Como función del Inspector Jefe Regional menciona la de

“(…) articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia, responsabilidad que cumplen en referencia con las definiciones técnico-pedagógicas emanadas de las Direcciones de Nivel y/o Modalidad” (Art. 79). Esto se lleva a cabo a través de la elaboración de un Plan Educativo Regional sobre la articulación con el Planeamiento Educativo de la Provincia. (Art. 81)

En cuanto al Inspector Jefe Distrital, dicha norma señala entre sus funciones la de planificar estrategias que propicien la integración y coordinación de necesidades educativas distritales en el marco del Plan Estratégico Distrital (Art. 84). Y en relación con el Inspector de Enseñanza se especifica en el Reglamento General de las Instituciones Educativas la tarea de

“(…) elaborar planes contextualizados de intervención para las instituciones de su área de supervisión que contemplen la integración y la complementariedad con los equipos de supervisión distritales y/ o regionales.” (Art. 279)

En síntesis, podemos decir que a partir de la normativa provincial elaborada acorde a los lineamientos políticos nacionales establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se ha reconfigurado el trabajo de supervisión educativa. Se ha profundizado la dimensión política de los inspectores, que asumen un rol de intermediación entre las políticas públicas y la planificación que elabora para su región/distrito, así como también se constituye en responsable de la implementación de las políticas públicas que garantizan el efectivo cumplimiento del derecho a la educación en un marco de construcción colectiva con diferentes actores de las comunidades territoriales.

También se enfatiza el trabajo articulado, no sólo con los actores del sistema educativo, sino con actores comunitarios, instituciones estatales y no estatales, etc., y el rol de asesoramiento, orientación y evaluación institucional como soporte de la tarea pedagógica.



Apuntes y dialogías

“En nuestros distritos tratamos de participar de las mesas COPRET porque la educación técnica sobre todo en localidades pequeñas es fundamental. Por ende, tanto directores de las distintas modalidades como nosotros tratamos de fortalecer esos encuentros. El puntapié inicial para acercar al sector socioproductivo a la mesas fueron las prácticas profesionalizantes o el acuerdo en la oferta educativa en formación profesional. A partir de entonces, en conjunto con las jefas distritales, armamos reuniones de COPRET con un temario, tiempo determinado y actores relevantes de la educación técnico profesional y el mundo productivo.”
Inspector. Nodo Mar del Plata.

1.2. Los/las supervisores/as como constructores de la política pública integrada

1.2.1. Las políticas públicas

A los fines de esta instancia formativa, resulta oportuno presentar un encuadre general y concep-



tualización de las Políticas Públicas. Al revisar los diferentes enfoques respecto de ellas, vemos que se las puede interpretar como proceso, como campo, y/o como producto.

Oszlak y O'Donnell (1976) las definen como

“un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinado permiten inferir la posición del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad”.

Para Aguilar Villanueva (2009) la Política Pública es:

“a) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solu-

ción es considerada de interés o beneficio público; b) acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y los sectores de la ciudadanía; c) acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; d) acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por éstos en asociación con actores sociales (económicos, civiles), y e) que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad.”

Díaz (1998) por su parte las describe como un

“proceso social complejo, a lo largo del cual es posible ver desagregados en su accionar a los sectores de los aparatos estatales y también a sectores de la sociedad, que bajo formas institucionalizadas (o no) y en torno a una cuestión, configuran campos de

relaciones sociales (relaciones de poder, que implican relaciones de fuerza en la producción instrumental y simbólica) al adoptar sucesivas tomas de posición y actuar en consecuencia, transformando la realidad”.

Se puede apreciar en estas definiciones, así como en otras de numerosos/as autores/as, la condición de la política pública como campo en donde los actores disputan recursos. Vemos asimismo que no se las describe solamente como competencia del Estado, sino que las mismas cristalizan relaciones entre el Estado y la sociedad. De esta manera comprendemos por qué se habla de “lo público” no sólo en términos de “lo estatal”, sino aludiendo a **lo público como espacio de lo común**.

1.2.2. Las políticas públicas y sus “operadores/as”

Oszlak (1977) señala que la implementación de una política pública no es independiente del proceso de su formulación, sino que es parte constitutiva de la misma. Es en ese proceso, en el que interviene el complejo juego de fuerzas entre los actores involucrados, que se define el contenido de las políticas y su traducción en acciones concretas. En la implementación se materializa una política en ámbitos y sujetos singulares, por lo que en esta instancia se continúa y dirime su sentido y consecuencias (Alonso y otros, 2008).

En este sentido, pensamos el trabajo de los/as supervisores/as como espacio de co-construcción de educación (Alonso y otros, 2008) ya que desde la gestión y planificación situada hacen mucho más que disponer de los medios para ejecutar políticas educativas; más bien las recrean dando lugar a lo inédito. Consideramos, junto con las autoras anteriormente mencionadas, que los/as supervisores/as son “sujetos creadores de educación” y “potenciales agentes democratizadores” de ella, dado que entendemos que

“la producción educativa y pedagógica no tienen un espacio esencial, único o abso-

luto (la política o la escuela) sino que se construye, reproduce y altera, en varios espacios simultáneamente y de alguna forma articulados. Se trata de relaciones diversas y conflictivas, muy diferentes de aquella coordinación ideal y abstracta que formula la norma o se deriva de un organigrama.” (Alonso y otros, 2008:5).

Es desde el espacio de supervisión que se pueden contextualizar las políticas, ponerlas en acción, en un proceso de interpretación colectiva y traducción que da lugar a la construcción de nuevos sentidos de lo educativo. Siempre hay bordes, vacíos y tensiones en este trabajo de gestión colectiva, pero es desde esta posición que se puede pensar en una democratización posible de la educación, es decir,

“(…) cómo construir un sistema educativo que incluya realmente a todos, y que esté caracterizado por la apertura de espacios ciertos de debate y definición, donde tengan lugar reconocido, de fuerza, aquellos otros intereses y formas de pensar lo educativo hasta ahora inexistentes, impensados o ajenos, subalternos o marginales.” (Alonso y otros, 2008:13)

La supervisión pensada como instancia estratégica en la implementación de políticas públicas, por su posición de mediación entre los organismos centrales y las escuelas, puede constituirse como espacio de co-construcción colectiva de las mismas. En esto cobra un rol primordial la planificación de un proyecto de supervisión territorial, en el marco del plan educativo jurisdiccional. Asumir un proyecto en común con otros tiene que ver con asumirse como sujetos capaces de producir algo nuevo, de transformar la realidad:

“Administrar, gestionar, planificar y organizar lo educativo podrían concebirse y prac-

ticarse expresamente como dimensiones propiamente político-pedagógicas, no porque pueden estar al servicio o ser medio de un proyecto democratizador, sino muy especialmente porque pueden habilitarlo, co-construirlo en sus diferentes espacios y desde sus diferentes sujetos.” (Alonso y otros, 2008:14-15)



Apuntes y dialogías

“Después de lo trabajado, reflexiono si no es importante que el director de una institución participe de las mesas distritales. Porque si bien el inspector avala, el director gestiona. Cuando fui director, como quien dirige y decide, fui gestor frente a las empresas; porque el director sabe las necesidades específicas que tiene su localidad y su contexto socio-productivo. El inspector tiene una mirada macro sobre la zona y un rol organizador. Por ejemplo, cuando tenemos las reuniones de directores hemos organizado el tema de prácticas profesionalizantes. Juntos como organizadores de esa visión, más macro, está bueno. Creo que ambos deberíamos ser parte.” Inspector. Nodo Ezeiza.

1.2.3. El espacio local y la política pública integrada

Se suele acordar que el espacio local es aquel donde adquieren mayor operatividad las políticas públicas, convirtiéndose así en el ámbito propicio para explorar experiencias que provean métodos novedosos de resolución de problemas, de conformación de alianzas y de adquisición de capacidades de articulación para la toma de decisiones (Neirotti, 2011).

Touraine (1998) destaca la cercanía de los interesados y las relaciones interpersonales directas, como condiciones que favorecen las prácticas innovadoras en el plano local, mientras que Borja y Castells (1997) ven al ámbito local como propicio para la concertación ciudadana, no sólo por la cercanía te-

rritorial sino también porque integra culturalmente. Estas condiciones propicias como el contacto cara a cara, la cotidianeidad propia del espacio local, la integración cultural que se genera en el lugar en que se vive, permiten emprender acciones articuladas y organizadas según una lógica de proyectos, a partir de la definición común de problemas. Desde allí resulta oportuno generar nuevos espacios institucionales para la toma de decisiones.

De esta manera, el espacio local provee condiciones para **integrar lo que está desintegrado** en el abordaje de problemas complejos y multifacéticos de la comunidad, más específicamente, en las respuestas o soluciones provistas por la política educativa y otras políticas sociales. La política pública, en su diseño, se encuentra escasamente articulada; en parte por su propia constitución como campo de relaciones complejo, que aborda problemas complejos, y en parte por estar sujeta a la organización del aparato estatal, que en su mayoría se presenta compartimentado. Si bien la intersectorialidad, y la articulación interministerial o inter-carteras, suelen enunciarse como horizonte deseable, en los hechos la articulación en el diseño de las políticas -en el circuito de arriba hacia abajo- es de difícil concreción. Mucho más factible resulta integrar las líneas programáticas provenientes de los diferentes organismos públicos, en dispositivos de intervención locales -en un circuito de abajo hacia arriba-. Así, a partir del trabajo en estos espacios de concertación, pueden traccionarse las diferentes líneas de financiamiento -subsidio o crédito-, asistencia técnica, apoyo a la producción, políticas de empleo, educativas, etc., para volverlas disponibles para una misma población, un mismo sector o encadenamiento productivo, etc., generando así las sinergias que abonarán a un plan estratégico local.



Reflexión colectiva

Sobre la educación para el trabajo como política pública y sus sentidos pedagógicos-institucionales reflexionamos lo siguiente:



- *Pensar el trabajo no sólo desde la empleabilidad.*
- *Potenciar a los estudiantes como productores y emprendedores, y fomentar el desarrollo local.*
- *Es primordial atender a las demandas del sector socio productivo brindando a los alumnos herramientas a través de las prácticas profesionalizantes.*
- *La importancia de la vinculación con mesa de COPRET reactivada a partir de la segunda mitad de 2017. Actualmente, gracias a que hay un coordinador desde los municipios, se vieron favorecidas involucrando a más actores.*

Elaboración conjunta. Nodo Junín.



Para tener en cuenta

El Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.¹

Nació con el objeto de constituir un ámbito de planificación y coordinación de la política social nacional para mejorar la gestión de gobierno, mediante la formulación de políticas y la definición de cursos de acción coordinados e integrales, optimizando la asignación de los recursos. Asesora en la priorización de las políticas públicas para el corto plazo y las definiciones estratégicas para el mediano y largo plazo. También tiene como objetivo proponer políticas para promover la participación de las organizaciones de la sociedad civil y del sector

privado en el desarrollo, fomento y seguimiento de las políticas sociales implementadas.

1.2.4. La intersectorialidad

Así denominamos a la acción conjunta y de carácter sinérgico entre diversos actores gubernamentales y no gubernamentales, pertenecientes a diferentes sectores (educación, salud, desarrollo social, etc.), con el fin de dar respuesta a problemas cuya solución atañe a las partes involucradas, ninguna de las cuales podría resolverlos sólo por sí misma (Neirotti, 2011). La necesidad de acción conjunta puede deberse a:

- un abordaje sobre una misma población objetivo (como ser infancias, adultos mayores, mujeres);
- enfrentar una situación crítica durante un período determinado de tiempo (por ejemplo crisis o emergencias);
- problemáticas que abarcan varias áreas (como violencia, pobreza o migraciones); o
- el hecho de trabajar sobre un mismo espacio (zonas deprimidas socioeconómicamente, territorios locales, áreas de similitud cultural y étnica).

En cuanto a los alcances de la acción conjunta, puede ocurrir que se comparta solamente el ámbito en el que se trabaja (sea este la población objetivo, situación crítica, problemática o territorio); pueden intercambiarse recursos (donde cada parte tiene sus objetivos con su respectiva planificación, pero a través de canales de conexión se ofrece colaboración recíproca en aquello que el otro nece-

¹Ver: <https://www.argentina.gob.ar/politicassociales>

site); o bien, en el caso de mayor articulación, se comparten objetivos y se hace una planificación conjunta (Echebarría, 1998). El caso con mayor grado de intersectorialidad será aquel en el que se constituyen políticas o programas en sí mismo transversales (Cunill Grau, 2005).

Existen tantas posibilidades como casos reales de acción intersectorial, que oscilan entre aquellos más ambiguos y discontinuos, y aquellos con mayor precisión en la definición de objetivos comunes y más continuidad. El nivel de acción conjunta entre los sectores, como el de precisión de los objetivos, el de la sinergia generada y la duración de la acción depende de la capacidad para mantener una relación estable en el tiempo (que vaya generando nuevas reglas institucionales, es decir, nuevas normas y criterios de priorización y uso de los recursos), de modo que la fuerza de la articulación llegue a ser más fuerte que la de la compartimentación entre las áreas o sectores.

Cunill Grau (2005) describe tres elementos básicos que conforman el concepto de intersectorialidad:

- **Integración:** entendida como un proceso que se da tanto en lo conceptual como en lo administrativo, a fin de derribar los compartimentos estancos.
- **Inclusividad:** alude a que la intersectorialidad se da en todo el ciclo de las políticas públicas, desde el diseño hasta la evaluación.
- **Mancomunidad:** implica compartir recursos, responsabilidades y acciones, lo que se asocia con acuerdos y tensiones de orden político.

Según Neirotti (2011), las acciones intersectoriales requieren:

- Cierta grado de certeza sobre los beneficios de la articulación, aceptada por los diversos involucrados. Sin embargo esta no es suficiente, ni el proceso armónico, porque la intersectorialidad se inscribe en los juegos de poder, con sus conflictos y negociaciones. En este marco se produce el intercambio de recursos, la formación de sentidos de la acción, la elaboración de discursos comunes y la constitución de reglas del juego.

- Un mínimo de coordinación, entendida por Garnier (2000) como una función esencialmente política, que establece prioridades y sienta responsabilidades. La priorización supone elegir alternativas, lo que conduce a asumir costos de oportunidad; mientras que la asignación de responsabilidades genera inevitablemente tensiones de poder.

A medida que surge la nueva institucionalidad de la acción intersectorial, esta orienta pero a la vez limita la conducta de los actores. A su vez, la certeza sobre los beneficios de la articulación debe ser validada a lo largo de todo el proceso, para seguir manteniendo viva la articulación.



Apuntes y dialogías

Que el secretario de la mesa sea un representante del municipio me parece un punto clave, fundamental, en el sentido de que tiene la posibilidad, el espacio y la manera de poder sentarse con el productor, escuela, actores que tiene que tener una mesa intersectorial de COPRET y generar ese vínculo de gestión.

Inspector. Nodo Ezeiza.

1.2.5. El desarrollo local

Si decíamos que el espacio local es el mejor ámbito para integrar políticas y sectores, y lograr la articulación en la gestión pública, ello se traduce en entender a los municipios como los actores fundamentales para la solución de las problemáticas vinculadas a la recomposición productiva, el empleo y la distribución de los ingresos. Desde esta óptica, es oportuno concebir estrategias de políticas públicas donde el nivel local tenga un rol relevante, y desde allí promover la articulación con los otros niveles -provincial y nacional-, y a la vez con otros actores, como las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado. (Arroyo, 2012)

El Desarrollo Local (DL) como concepto supone pensarlo “desde abajo”: no como un proceso que va desde lo general a lo particular sino al revés. En

una región, localidad, o municipio, podemos pensar ¿qué hay?, ¿qué no hay?, ¿con qué recursos se cuenta y con qué recursos no se cuenta para promover el desarrollo? Implica preguntarse, desde lo que tenemos en un determinado territorio, qué podemos hacer y que no; con qué recursos contamos y con cuáles no, pero siempre con el eje puesto en actividades económicas que motoricen un crecimiento económico con impacto social, mejorando las condiciones de vida. (Arroyo, 2003)



Para tener en cuenta

Respecto del Desarrollo Local no encontramos un cuerpo teórico homogéneo, sino que existen diversas perspectivas que fueron configurándose en el tiempo. A inicios de los '90 la visión del DL se asociaba al crecimiento económico, por lo que la preocupación era hacer crecer la economía, para que luego el “derrame” de ese crecimiento mejorara las condiciones de empleo y de ingresos de la población. El resultado de esta mirada fue el intento por incrementar la competitividad en las ciudades, incorporando en las agendas locales diversas medidas para ser “atractivos” a las inversiones (mejoras de infraestructura, exenciones impositivas, etc.). Mientras que en algunas localidades surgieron parques industriales, inversiones y cambios en la estructura urbana, en general no se generó inclusión social ni aumento del empleo.

A mediados de los '90, cuando se evidenciaba el poco impacto en el desarrollo económico que se daba en términos de inversiones exógenas, la idea de DL viró hacia la calidad institucional, entendiéndolo como un acuerdo básico de consensos (Arroyo, 2003). Se ponía el foco en variables de tipo institucional (aceitada relación entre el Concejo Deliberante y el Ejecutivo local, instancias de concertación democráticas, participación de la sociedad civil y ciudadana en el control y la gestión, transparencia, reglas de juego claras, etc.), como un primer paso hacia la discusión acerca del perfil productivo local. Ello relegó lo económico a un segundo plano, desatendiendo la problemática de la pobreza, la desigualdad y la marginación social.

A fines de los '90 se comenzó a pensar el DL en el marco del planeamiento estratégico, lo que implicaba pensar integralmente la ciudad o región en términos políticos, sociales, económico-productivos y culturales, delineando estrategias de mediano y largo plazo. Este enfoque tenía un fuerte componente social, no en términos de distribución del ingreso, sino con relación a la participación y la pluralidad ciudadana: este planeamiento estratégico debía ser, además, participativo, involucrando a todos los actores de la localidad.

A partir de los 2000, se entendió al DL como una articulación de lo público y lo privado, a fin de poner en marcha la producción y el modelo institucional articulando organizaciones del sector privado, del sector público y de la sociedad civil. Esto implica instancias de consenso para definir proyectos productivos, apoyar a los productores, a los pequeños emprendedores y a las microempresas. Sin embargo, este enfoque no priorizó la problemática de la inclusión social, ya que no significó una mejora en los ingresos ni un desarrollo de tipo endógeno.

Los municipios que no logran definir un “motor de desarrollo” o perfil, difícilmente puedan encarar un programa de desarrollo local. En periodos de crisis o recesión, muchos municipios se ven afectados en el perfil de desarrollo que habían adoptado en otros tiempos. El problema a resolver es la (re) definición del perfil productivo a partir de metodologías simples, concretas y el consenso de los principales actores involucrados; aquí se vuelve prioritario desarrollar políticas sociales con estrategias socioproductivas. O bien, en otros municipios se sigue realizando la misma actividad de siempre, pero con menor producción y empleo.²

En resumen, un DL inclusivo puede entenderse como la capacidad de llevar adelante un proyecto que considera las potencialidades territoriales

² Este es el caso del interior de la provincia de Buenos Aires, donde no hubo un cambio significativo en el perfil (agrícola-ganadero), y cada vez se observa más exclusión social.

(sociales, naturales, técnicas, económicas, institucionales, educativas, culturales) de manera sustentable; y a partir de los actores y potencialidades existentes, promueve actividades socioproductivas y educativas determinadas.

A su vez, la convergencia entre DL y políticas sociales y educativas debe adoptar una dinámica territorial propia, actuando en forma coordinada desde el terreno geográfico. La articulación con el eje productivo es de suma importancia, ya que con un circuito económico positivo hay probabilidades de empleo y mejora en los ingresos de la población. Pero, además de buscar soluciones a la problemática del empleo mirando al sector empresarial, es preciso atender a todos los actores que se encuentran en la economía informal -economía popular, social, solidaria-, que trabajan con reglas distintas a las de la economía formal. Hoy en nuestro país se torna importante la dualidad economía formal-informal; por lo que es clave en esta perspectiva, trabajar con los dos modelos económicos, generando cadenas de valor dentro de la economía formal, y al mismo tiempo la articulación con la economía informal. (Cravacuore, 2002)

Pensar la **política pública integrada desde lo local** implica contar con los actores que vehiculen las acciones. En la práctica esto requiere definir: qué hace la municipalidad, qué le pedimos a la sociedad de fomento, qué aporte hacen las instituciones educativas y cuál los colegios profesionales, cuál es la tarea de las cooperativas y las empresas en los próximos dos o tres años. Para ello, la opción es fortalecer **espacios locales de concertación**, en lo posible retomando los preexistentes, para evitar superponer formas y modelos de gestión, ni interferir en las formas participativas con las que ya se encuentren familiarizados los actores locales y la sociedad civil. Se trata de un permanente y masivo proceso de toma de decisiones de los actores locales a través de una matriz decisional que promueve el establecimiento de redes horizontales de coordinación. Se promueven así determinados resultados de la acción pública en su conjunto, y no sólo de cada una de sus parcelas sectoriales o institucionales.y

Estrategias de gestión multiactorales: la Mesa Intersectorial como actor político estratégico

Desde la óptica del DL, el núcleo de la gestión institucional y también de la pedagógica, residirá en su clave política y metodológica: la **intersectorialidad**. En el contexto de las instituciones educativas, por caso, esto desplaza el eje habitualmente puesto en el estudiante individual, como exclusivo foco de la oferta y objeto de la formación, para centrarse en las organizaciones y los procesos colectivos territoriales o comunitarios. El enfoque de las propuestas formativas pasa así a centrarse en las capacidades y las necesidades de los diversos campos socio-ocupacionales y productivos, considerados en sus formas de organización colectiva, y expresados a través de sus respectivas organizaciones.

El dispositivo concreto en que se encarna dicha orientación es la conformación de **acuerdos de concertación y mesas de gestión asociadas**. Dichas instancias reúnen en un diálogo directo al sistema educativo y los actores sociales y económico-profesionales, junto con las demás agencias con incumbencias específicas de los sectores público estatal, civil y privado. Esta metodología apunta a la identificación de las demandas de formación, la pertinencia de las ofertas educativas, y su desarrollo satisfactorio en cuanto a la participación y el impacto político y social en los territorios. (Fernández, 2017)

De esta forma, las metodologías de planificación e intervención asociadas resultan esenciales para fortalecer los procesos de conformación de espacios articulados de trabajo reflexivo sistemático, como continuidad de los textos territoriales que se expresan y emergen en las diferentes y complejas coyunturas de las comunidades. Por ello, esta perspectiva está emparentada con el enfoque de planificación estratégica participativa.

Esta **mesa intersectorial** se convierte en un nuevo actor colectivo, que se crea a partir de sostener estos escenarios formalizados de planificación y gestión, y funciona como una red que define por consenso estrategias viables de acción, gestiona el dispositivo estratégico en el territorio de lo

local y acompaña su implementación. El planeamiento y desarrollo de estrategias y dispositivos sociales con una modalidad intersectorial y un criterio de pluralidad e interculturalidad, es el punto de partida para el sustento de procesos de mejora concreta de los procesos decisionales y de las condiciones económicas, políticas y culturales de los sujetos, grupos y organizaciones en las comunidades.



Reflexión colectiva

Sobre las mesas del COPRET en funcionamiento

- *A la hora de la convocatoria es importante que pensemos que el sector socio productivo no son sólo las grandes empresas, sino también las cooperativas y los pequeños productores.*
- *Las mesas funcionan porque hay un proyecto socio productivo que interesa a todos los actores, y no solamente las demandas particulares.*
- *Hay empresas que están comprometidas a realizar este trabajo, sus relatos sirven para que el resto del sector productivo se anime a trabajar con nuestros estudiantes.*

Elaboración conjunta. Nodo Ezeiza



Para mirar

Les sugerimos mirar los siguientes videos, que incluyen experiencias concretas de Mesas Intersectoriales:

- Provincia de Buenos Aires - Mesa Ovina
<https://www.youtube.com/watch?v=STAcjLq8sxM>
- Municipio de Pilar - Mesa Intersectorial de Violencia de Género
<https://www.youtube.com/watch?v=d3BEd8YZQQU>
- Provincia de Río Negro - Mesa Intersectorial Pcial. de Educación Ambiental
https://www.youtube.com/watch?v=h1sk1Q_wjJE
- Provincia de Salta - Mesa Intersectorial contra las adicciones
<https://www.youtube.com/watch?v=NMPWXtNBjKY>

- Municipio de Sumampa, Santiago del Estero - Mesa Intersectorial
<https://www.youtube.com/watch?v=1RUXY-CPNiQ>
- Municipio de Tafí Viejo, Tucumán - Mesa Intersectorial
<https://www.youtube.com/watch?v=CwvPewR9gDs>



Para tener en cuenta

Cuando las mesas intersectoriales involucran a los actores del sistema educativo, los temas en agenda y acuerdos concertados pueden girar alrededor de ejes como:

- **Estrategias pedagógicas:** este espacio de concertación de múltiples actores funciona como un dispositivo para diseñar estrategias de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. La participación de docentes, estudiantes y directivos es fundamental para pensar acciones articuladas e integrales de retención, y también como forma para promover la participación y fomentar la organización estudiantil.
- **Evaluaciones del proceso:** en la mesa de gestión se evalúan, sistemáticamente y de manera participada, las acciones realizadas y logros obtenidos hasta el momento, haciendo balances de gestión en el campo de lo pedagógico y lo institucional.
- **Logística y organización:** el espacio es fundamental para cerrar acuerdos y compromisos de acción entre intendencias, organizaciones sociales, empresas, etc.
- **Diagnóstico participativo:** no sólo de aquellos aspectos vinculados a lo estrictamente formativo, sino también promoviendo instancias en las que las instituciones educativas puedan aportar a la lectura del perfil productivo del territorio, y por tanto a los perfiles profesionales requeridos.
- **Planificación participativa:** aquí se lleva adelante la planificación colectiva de cuestiones centrales que hacen posible la implementación de las prácticas profesionalizantes, como la concertación de cronogramas de trabajo, la adecuación de acciones de acuerdo a emergentes, y la gestión intersectorial de acciones concretas.

- **Mapa de la política pública:** desde la mesa se procura una lectura permanente de las líneas programáticas disponibles, en los niveles municipal, provincial y nacional, que resulten en apoyo al trabajo y la producción, educación, salud, vivienda, etc., y con las que sea posible articular.
- **Análisis de coyuntura política:** la mesa funciona como un espacio de diagnóstico participativo del contexto político local, provincial y nacional.

1.2.6. El mapa de la política pública

Como dijimos, en los procesos de planificación bajo la lógica del DL, se busca sinergizar la implementación de las políticas públicas en el territorio, lo que debe constituir un eje central de los dispositivos de gestión asociada como las mesas intersectoriales. Desde el rol de supervisión es por ello oportuno promover la permanente lectura, desde el encuentro de los actores involucrados, de este mapa de líneas programáticas de las diferentes carteras de Estado.



Para tener en cuenta

Un ejemplo de políticas sociales con eje en el Desarrollo Local, dirigidas a fortalecer los entramados productivos de organizaciones autogestionadas pertenecientes a la Economía Social, fue el Plan Manos a la Obra, y actualmente el Programa Nacional Creer y Crear.

Estos apuntan a crear redes o polos de producción, y desarrollar proyectos que articulan la actividad económica de distintos emprendimientos, favoreciendo procesos de dependencia mutua entre los eslabones de integración y cooperación entre productores; sea por ramas afines, con otros sectores productivos, o con instituciones y organizaciones de diferente índole.

Se impulsa la vinculación entre emprendedores, y de éstos con las unidades productivas, con el objetivo de generar un proyecto de desarrollo endógeno. En este marco, la economía social propicia lógicas de integración en lo laboral, lo económico, lo educativo y lo social.

Las mesas intersectoriales, al abordar los Planes de Desarrollo Local, pueden favorecer la realización de acuerdos que constituyan el marco institucional en el cual se implementan estas políticas sociales. A la vez, pueden poner en práctica instancias de gestión pública-privada, en el marco de estas políticas, a partir de la Responsabilidad Social Empresarial. Los emprendimientos financiados por estos programas, por caso, podrían ser adoptados por las empresas como proveedores permanentes de bienes o servicios, insertándolos en cadenas productivas o conformando microrregiones.

Desde la mesa intersectorial se pueden relevar y detectar los nudos críticos de las formas productivas, a partir de análisis de factibilidad técnica, económica y social, y de sus múltiples re-



laciones de intercambio con la economía formal e informal. Para ello es muy oportuno diseñar estrategias de vinculación con organizaciones no gubernamentales, cámaras empresariales, cooperativas, mutuales, centros educativos y universidades locales (Arroyo, 2013).

En conjunto con estos actores, las mesas intersectoriales pueden priorizar, al analizar los encadenamientos productivos como estrategia de desarrollo, la identificación de ciertos sectores que parecen tener viabilidad para la producción de la economía social:

- la cadena turística (cría de ganado, siembra de verduras y frutas, gastronomía, hotelería pequeña, etc.),
- la producción de madera y muebles,
- la producción textil (cría y faena del animal, aprovechamiento de la piel, etc.),
- la producción de agroalimentos (siembra e industrialización de los alimentos),
- las cadenas metalmecánicas (especialmente en los grandes centros urbanos), y
- las producciones no tradicionales que pueden representar una alternativa al perfil de la localidad.

1.2.7. Educación y desarrollo local

Al mirar el territorio desde una perspectiva estratégica vinculada al Desarrollo Local, resulta importante la comprensión de los procesos educativos vinculados sinérgicamente con el desarrollo territorial. Tal como venimos afirmando, educación y territorio se encuentran mutuamente implicados, por lo que una educación comprometida y con visión de futuro contribuye necesariamente al DL, en tanto pueda aportar a la formación de una comunidad con un sentido de integración de los diversos grupos sociales y atiende al desarrollo de las capacidades y potencialidades tanto de los sujetos como del territorio mismo.

El objetivo de la Educación en su vinculación al DL puede sintetizarse como el desarrollo de un conjunto complejo de capacidades, disposiciones y habilidades personales, organizacionales o insti-

tucionales para el análisis crítico, la proyección, la previsión, el emprendimiento y la imaginación. Ello en un marco de cooperación y permanente diálogo, para favorecer la toma de decisiones colectivas y el seguimiento y la evaluación de sus resultados, para convertir así una idea en un proyecto.

Desde esta perspectiva pensaremos la planificación como la capacidad de proyectar escenarios a futuro, y las acciones que nos permiten construirlos colectivamente. Para esto es necesario convocar a los actores a que se organicen para definir objetivos, y para evaluar las mejores formas de intervenir en su realidad. De este modo se consolida un saber social que permite una transformación en el tiempo pues construye saber colectivo; capital social y simbólico que es propiedad de cada integrante de la comunidad. Estos procesos de planificación y construcción de saberes locales se sustentan en la participación.



Reflexión colectiva

Un ejemplo:

En una pequeña localidad llamada Estación Fultón, del distrito de Tandil, hace más de 5 años surgió una idea a partir de un curso de un Centro de Formación Profesional. El curso era de elaboración de alfajores artesanales y a las ocho personas que lo hacían se les ocurrió crear algo que distinguiera al pueblo. Como los habitantes pensaron que tenían que hacer algo que se destacara votaron hacer un alfajor cuadrado. Una vez, que decidieron también el sabor y el tamaño hicieron otra consulta popular para nombrarlo, y el nombre elegido fue ESTAFUL.

Se formó una cooperativa con el impulso de la docente, pensando en generar un emprendimiento para el pueblo. El Ministerio de Desarrollo de Nación, a través de la referente regional, se obtuvo la maquinaria necesaria para el desarrollo del emprendimiento productivo. El Ministerio de Trabajo asesoró para conformar la cooperativa y lo relativo a la administración contable. Para armar el centro de producción se recuperó la vieja sala de encomiendas de la Estación de trenes abandonada.

El pueblo se involucró en la experiencia y hoy los alfajores se venden en muchos supermercados. El proyecto continúa ampliándose. Es un alfajor destacado arraigado a su identidad. Una experiencia productiva que fortaleció el desarrollo de la comunidad.

Elaboración conjunta. Nodo Mar del Plata. Regiones 17 a 25.

Capítulo 2

La planificación estratégica participativa

Con miras a direccionar procesos educativos y participativos que aporten a la planificación del DL, consideramos como herramienta fundamental a la participación estratégica.

Concebimos la **planificación estratégica** como la capacidad adquirida para anticipar, prever y definir cursos de acción para apostar por un futuro posible y deseado. La posibilidad de que dicho proceso se lleve adelante en condiciones de participación colectiva configura una determinada forma de entender la construcción de futuro, que pone en valor no sólo la capacidad para definir líneas de acción que hagan de esa imagen de futuro un escenario viable, sino que también determina la capacidad para construir un tejido asociativo mixto, que sea capaz de sostener estas líneas de acción y comprometerse con su continuidad (Poggiase, 2011).

Etimológicamente, planificar sugiere “hacer planos para la acción”, e implica una reflexión sistemática acerca de las acciones necesarias para mejorar la realidad o llegar a un determinado objetivo. Por lo tanto, supone mapear, priorizar, jerarquizar, es decir, considerar determinados problemas de la realidad que son pasibles de intervención y dejar de lado otros. Se tiende así un puente entre la situación en la que se encuentra el territorio y aquella a la cual se quiere llegar, mediante determinados mecanismos y recursos. La definición de estos pasos o componentes de la planificación (objetivos, acciones, mecanismos y recursos) no es neutral, pues responde a un proceso interesado e inten-

cionado, que supone un cambio o modificación en la estructura de poder que construye la realidad.

Es por esto que la planificación estratégica es entendida como un proceso de carácter técnico y político a la vez. Como afirman Miranda y Matos (2002), “la naturaleza política parte del hecho de que toda decisión y definición de objetivos pasa por una gran diversidad de intereses y, por lo tanto, supone conflictos y requiere de negociaciones entre los actores sociales.”

Desde esta perspectiva la planificación estratégica incluye:

- Un **sujeto planificador**, que ha tomado la decisión política de incidir de manera voluntaria e intencional en el proceso de desarrollo o mejora de la situación actual.
- Un **objetivo a lograr**, que parte del conocimiento del contexto en el que se interviene y de sus actores locales, y donde se cuenta con los recursos e instrumentos para hacerlo o se los contempla como parte de la gestión.
- Un **procedimiento** que permite orientar de manera racional, desde la perspectiva de las identidades locales, todas las acciones conducentes al logro de los objetivos de transformación.

El modelo de planificación estratégica que proponemos se sustenta también en el concepto de oportunidad territorial. Esta noción nos permite tomar en cuenta tres dimensiones en nuestra mirada sobre el territorio:

- 1. Las condiciones existentes:** que suponen tener en cuenta el conjunto de recursos (naturales, económicos, culturales y sociales) que conforman el perfil productivo e identitario de la comunidad/localidad.
- 2. Las condiciones potenciales:** que tienen que ver con aquellos recursos (naturales, económicos, culturales y sociales) que no han sido articulados aún y tienen la potencialidad de serlo, conformando de ese modo un nuevo perfil productivo e identitario de la comunidad/localidad.
- 3. Las condiciones deseables:** que tienen que ver con los sueños y deseos de esa comunidad/



localidad. Apunta a la construcción de condiciones de deseabilidad que vuelcan su mirada en aquello que aún no está desarrollado en la comunidad, pero que se considera o se siente como propio.

En este sentido es fundamental el rol que porta lo educativo en los procesos de DL, pues aportará elementos que desde lo propiamente pedagógico y educativo, contribuyan en la construcción de una mirada integral sobre el territorio. Ello implica un trabajo en tres dimensiones:

- Dar cuenta de los saberes y procesos de construcción de conocimiento colectivo en el territorio.
- Promover procesos formativos que traccionen la ocupacionalidad y participación existente, potencial y deseable en el territorio.
- Promover la construcción y sistematización de un conocimiento colectivo que asume la multiplicidad y diversidad de los actores sociales locales y construye comunidades de aprendizaje, en las que los procesos de aprendizaje son constitutivos de los procesos de desarrollo.

Las preguntas clave iniciales que guían la planificación son:

- ¿Dónde estamos?
- ¿Hacia dónde queremos ir?
- ¿Cómo vamos a llegar?
- ¿Qué tenemos que hacer y con quiénes hacerlo?

Es importante considerar a la planificación no como un procedimiento normativo, sino como

aquel que desencadena procesos sociales que ponen en juego diferentes visiones e intereses, en ocasiones en conflicto pero que generan un saber colectivo que nos empodera como conjunto. La planificación debe verse como un proceso continuo, que implica el aprendizaje a través de la acción y la reflexión.

Para planificar es necesario partir de la observación y sistematización de nuestra realidad, para identificar problemas y necesidades colectivas, y de esta manera ser más acertados y eficaces a la hora de desarrollar las actividades que nos permitirán lograr los objetivos. Por eso planificar desde esta perspectiva implica:

1. Asumir colectivamente los problemas de la comunidad.
2. Identificar con claridad los recursos con los que se puede contar para enfrentar dichos problemas.
3. Definir las distintas y múltiples acciones para solucionarlos, proyectos, o líneas de acción.
4. Identificar y definir las instituciones y actores locales que ejecutarán las acciones que corresponden a cada una de las líneas de acción.
5. Elaborar los proyectos que se orienten a la mejora de los niveles de inclusión y participación social.
6. Gestionar los recursos necesarios para la realización de los mismos.
7. Definir los modos de administración y organización de las acciones y recursos.
8. Definir las acciones de seguimiento y evaluación de resultados de las acciones previstas.

9. Gestionar un proceso de incidencia en los sistemas sociales y en las políticas públicas locales, regionales, etc.

expectativas educativas, y los saberes sociales necesarios para la participación efectiva en el desarrollo de la comunidad.

La planificación estratégica desde la perspectiva del DL supone proponer líneas de acción que den cuenta de la dinámica educativa, socio-económica y sociocultural de las localidades, tomando en cuenta las siguientes dimensiones:

Así, toda acción planificada es un acto de educar, de socializar, de afiliar a las culturas a los sujetos de nuestras comunidades, tendiendo puentes entre esa educación y las necesidades propias de cada territorio, constituyendo aportes fundamentales para el desarrollo y para la construcción de nuevas ciudadanía; pero haciéndolo siempre a partir de vínculos horizontales.

- La dimensión económica: el devenir de la producción, el trabajo y el empleo en la comunidad. Esto supone identificar los problemas relevantes de los distintos grupos sociales en las distintas actividades productivas y de trabajo que se desarrollan en la comunidad/localidad.
- La dimensión política: los modos y ámbitos de participación y toma de decisiones habilitados en la comunidad. Implica identificar los problemas relevantes que afectan, posibilitan u obstruyen la participación de los distintos grupos poblacionales.
- La dimensión educativa: el nivel educativo y de aprendizaje social presente en la comunidad. Implica conocer los niveles de educación alcanzados por la población, en relación a sus

2.1. Algunas técnicas para la planificación

La matriz reflexiva: Es una técnica que permite poner en común las distintas propuestas o líneas de acción, que pueden surgir de un diagnóstico participativo elaborado entre los actores que integren los espacios de encuentro intersectoriales. La matriz ayuda en el proceso de identificación de los aspectos más importantes de las propuestas, para posteriormente lograr una jerarquización de las estrategias a partir de su viabilidad, su factibilidad y pertinencia.

Aspectos para analizar las propuestas							
Propuestas	Qué hacer	Por qué	Cuándo	Dónde	Con qué	Con quiénes	Otros
A							
B							
C							
D							
E							

Fuente: Cediél, Cappelletti y Giovannini (2014)

Esta técnica se realiza en pequeños grupos de entre 4 a 8 personas, para luego poner en común y elegir entre todos cómo se van a priorizar las propuestas.

Planificación de actividades: Aquí se tiene en cuenta cada acción que debemos realizar durante un período, para lograr los resultados propuestos. Las actividades suelen estar limitadas por el tiempo y el lugar en que se realizan, y a la vez condicionadas por los recursos materiales y los factores humanos que se requieren para lograr los resultados de cada acción.

- el Estado
- escuelas, institutos y otros centros educativos
- grandes empresas y cámaras empresarias
- empresas y emprendimientos locales
- organizaciones locales socioproductivas
- pequeños productores
- organizaciones sociales, de jóvenes, etc.
- iglesias
- medios de comunicación social y locales
- universidades
- otros actores locales

Actividad	Fecha de comienzo	Quiénes participan	Materiales necesarios	Roles	Resultados esperados

Evaluación de actividades: Permite observar las posibilidades reales de cumplir o no con las actividades planificadas, realizando revisiones periódicas sobre lo hecho. La frecuencia de este proceso variará en función de lo que se pretenda corroborar.

Esta identificación estratégica “en singular” es central para garantizar que en el proceso de **construcción y socialización de un diagnóstico local**, participe la diversidad de actores que puedan aportar desde su lugar específico, compartiendo informa-

Planificado	Realizado	Variaciones	Roles	Resultados esperados

Como señalamos, desde el enfoque de la planificación estratégica supondremos que los Proyectos Educativos deben abonar y guardar coherencia con los proyectos de Desarrollo Local.

Al visibilizar los actores que intervienen en los dispositivos de vinculación entre la oferta formativa y las necesidades del territorio, podemos contemplar a:

ción, perspectivas y experiencias. La convocatoria es estratégica, y debiera incluir a los colectivos, grupos sociales, organizaciones y sujetos particulares que participan del mundo del trabajo; no sólo aquellos más visibles pertenecientes al sector privado, sino también a los sectores vinculados al universo emprendedor y a los proyectos socioproductivos autogestionados. Estos actores se empoderan al trabajar juntos, y se constituyen

en un nuevo actor social con un peso específico, que es el del colectivo.

De esta manera profundizamos el proceso metodológico de empoderamiento de las organizaciones y la comunidad. Este proceso debería estar orientado por un sentido o direccionalidad, que es la **incidencia en políticas públicas** para mejorar la situación de inclusión de los actores y grupos de nuestras localidades, o los procesos de organización del empleo y autoempleo que requieren acompañamiento para garantizar mayores niveles de sostenibilidad.

Los actores participantes de este proceso visualizan una oportunidad de construcción de expectativas comunes. Al mismo tiempo, se generan vínculos y alianzas entre personas, grupos, redes y organismos vinculados a temáticas comunes o emparentadas, por lo que se puede movilizar la construcción de mayores niveles de confianza social, así como posibilidades de superar situaciones conflictivas o complejas desde una perspectiva de desarrollo local.



Para tener en cuenta

Pasos para el diagnóstico y construcción de los proyectos:

1. Relevar toda la información cualitativa y cuantitativa sobre las dinámicas socio-económicas y socio culturales de nuestro territorio, a partir de la puesta en común del conocimiento construido y que cada organización/actor participante tiene sobre la localidad.
2. Explicar y reflexionar sobre las transformaciones socio-económicas y socio-culturales operadas en el territorio en los últimos años. En este sentido se buscará explicar cómo las mismas han afectado a:
 - El devenir de los ámbitos del mundo del trabajo y el empleo en la localidad.
 - Los ámbitos de participación y toma de decisiones respecto del destino del propio territorio, que como tales aportan a la construcción de una ciudadanía que pueda dar cuenta, y al mismo tiempo intervenir en los diferentes procesos identitarios locales.
3. Construir e identificar problemas relevantes, tales como:
 - El mundo del trabajo y del empleo: identificando problemas significativos de los distintos grupos sociales (jóvenes, niños, productores, mujeres, adultos mayores, comunidades campesinas, etc.).
 - Los ámbitos de participación y toma de decisiones: identificando los problemas relevantes que afectan a los distintos grupos en sus posibilidades de participación efectiva.
4. Elaborar alternativas posibles para superar los problemas construidos e identificados colectivamente.



Les sugerimos la siguiente guía:

Momentos	De qué se tratan	Preguntas que orientan el trabajo colectivo intersectorial
Descriptivo	Realizar una descripción de las situaciones socio-productivas y socio-culturales a partir de la información disponible en los Mapeos socio territoriales.	<p>¿Cuáles son las características productivas y dinámica económica del territorio?</p> <p>¿Cuáles son las características socio-laborales de la población económicamente activa?</p> <p>¿Cuáles son las características de las instituciones socio-culturales y actores económicos sociales y políticos que podrían o están involucrados en estas situaciones?</p>
Explicativo	Dar cuenta de los principios y condiciones de producción que dialogan en las situaciones descritas, tratando de construir una explicación dinámica del proceso.	<p>¿Cuál es el hito histórico de las diferentes situaciones descritas?</p> <p>¿Cuáles son las relaciones entre las distintas situaciones?</p> <p>¿Cómo son las relaciones entre la definición de las políticas locales y las acciones socio políticas y socio comunitarias del territorio?</p> <p>¿Cómo se maneja y qué significa el conflicto socio-territorial?</p>
Normativo-Reflexivo	Dar cuenta de los propósitos que queremos construir, en términos de alcances y recorridos, para ponerlos en tensión o problematizarlos con lo que nos cuenta el momento descriptivo y explicativo.	<p>¿Cómo quisiéramos que fuera la realidad territorial?</p> <p>¿Qué quisiéramos que en el territorio suceda en clave socio política y socio comunitaria?</p> <p>¿Qué quisiéramos construir y/o alcanzar? Entre lo descrito y lo que pretendemos:</p> <p>¿Qué obstáculos visualizamos y qué facilitadores?</p> <p>¿Qué creemos poder alcanzar, sin perder de vista las tensiones y conflictos?</p>
Estratégico-operacional	Dar cuenta de los mecanismos, líneas de acción, actores y recursos materiales y simbólicos que constituirían las propuestas para mejorar las condiciones de inclusión socio-productiva y cultural del territorio.	<p>¿Cuáles son las líneas de acción para promover mejores condiciones de desarrollo?</p> <p>¿Cómo hacer operativos los propósitos que hemos construido?</p> <p>¿Con quiénes y con qué recursos materiales y simbólicos?</p> <p>¿Qué indicadores tendremos en cuenta para revisar la pertinencia de lo propuesto?</p>

De esta manera se podrá pensar en forma conjunta el desarrollo de una estrategia socioeducativa local que se desprenda del Diagnóstico realizado.

En un Plan estratégico o estrategia socioeducativa local, se visibiliza la misión, visión y objetivos generales que tiene una comunidad o un grupo de organizaciones que representan a su comunidad, en relación a la inclusión y empoderamiento de los grupos y organizaciones locales.

La **misión** (que en algunos modelos de planificación puede definirse como los propósitos) es la razón de ser del plan que estamos construyendo en forma conjunta. Va más allá de problemáticas particulares y es un enunciado que orienta el fin último de todas las acciones o proyectos que propondremos. Como ejemplo, la misión de nuestro Plan estratégico podría ser: “mejorar las condiciones de ocupacionalidad y sustentabilidad de las organizaciones productivas de nuestro territorio”.

La **visión** refiere a los valores y sentimientos que comparten los actores/sujetos partícipes de la construcción del Plan. La visión aglutina en una idea-fuerza que convoca a los participantes, reuniendo y otorgando sentido de existencia al colectivo que construye el plan. Como ejemplo, podemos en una visión colectiva de un plan estratégico local definida como “una comunidad digna, solidaria y participativa que atiende y promueve en for-

ma conjunta procesos de inclusión y mejora de la calidad de vida de sus integrantes...”.

Los **objetivos generales** del Plan ya aluden a una descripción del estado deseado y sirven de marco de referencia técnico y político de las decisiones de transformación del territorio, en un determinado plazo que nos proponemos entre los participantes de la construcción del Plan. Si bien son de carácter general, se expresarán con una fuerte síntesis expositiva y deben tener suficiente valor explicativo para formar una visión integradora de las grandes metas que se quieren alcanzar. Se trata de enunciados con atributos formulados en términos de deseo, junto a las potencialidades, capacidades y vocaciones enmarcadas en el área de alcance del objetivo. Deben ser realistas, exigentes, y al mismo tiempo, alcanzables a partir de las condiciones analizadas en el diagnóstico. Cumplen un doble propósito en la dirección general del proceso de desarrollo: son la base para establecer las estrategias a seguir y son también elementos esenciales en el proceso de control y evaluación.



Para tener en cuenta

Para construir los objetivos generales que orientarán nuestro plan socioeducativo local, puede ser de utilidad la siguiente matriz:

Prioridad	Pregunta básica	A tener en cuenta para la formulación
3	¿Qué es lo que nos gustaría alcanzar?	Pensamiento “ideal”-teórico, poco realista en el corto plazo pero posible en el largo.
2	¿Qué es lo que podemos alcanzar?	Teóricamente posible de ser realizado. Muy exigente en función de los recursos y condiciones actuales.
1	¿Qué es lo que tenemos que alcanzar?	Exigencia mínima que tiene que garantizar la aplicación/ejecución del Plan.

A partir de esta definición de objetivos generales a los que queremos y podemos llegar, se podrán proponer una serie de Proyectos que sinérgicamente y en forma conjunta permitan operacionalizar los procesos de acción necesarios para alcanzar los objetivos.



Para tener en cuenta

Guía sintética para la presentación de un proyecto
Desde el punto de vista operativo, un proyecto se estructura en los siguientes componentes:

- 1. Título del proyecto.** Se deberá nominar al proyecto de modo tal que permita una clara identificación del mismo a partir de la referencia del tipo de acción a desarrollar, y el ámbito o alcance territorial donde se implementará.
- 2. Justificación.** Permite identificar el problema, las necesidades o las potencialidades que el proyecto busca atender. Debe incluir al menos los siguientes elementos:
 - a. Descripción sintética y precisa de los problemas y de las oportunidades que dan origen a la idea del proyecto planteado, fundamentadas a partir del diagnóstico local realizado.
 - b. Identificación de las necesidades que se pretenden satisfacer y de los sectores o población participante y que se beneficiará con la realización del proyecto.
 - c. Individualización de los objetivos generales del Plan que se relacionan con el proyecto propuesto.
- 3. Objetivos específicos del proyecto.** Enumera las metas particulares que se esperan alcanzar, teniendo en cuenta:
 - a. Explicar en forma clara y sintética la situación deseada a la que llegaremos al finalizar el proyecto.
 - b. Indicar en el enunciado los indicadores cualitativos y cuantitativos que permiten “medir” dicha situación deseada.
- 4. Actividades.** Se desprenden de cada objetivo específico.
- 5. Responsables.** Uno para cada actividad.

6. Descripción general. La descripción general alude a qué vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer. Deberá incluir como mínimos los siguientes elementos:

- a. Descripción de los principales aspectos y componentes del proyecto, explicando sus características y detalles.
- b. Identificación de los resultados o productos que el proyecto generará a fin de alcanzar los objetivos propuestos.
- c. Descripción de las acciones necesarias para producir los resultados o productos esperados.
- d. El alcance territorial, área de influencia y/o localización propuesta.

7. Entidades y organizaciones participantes. Es importante especificar las instituciones y organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que deberán participar en la fase de ejecución y seguimiento del proyecto a fin de garantizar la correcta implementación del mismo. Para esto es importante evaluar las fortalezas y debilidades de gestión de las organizaciones participantes que podrían condicionar el desarrollo del proyecto.

8. Observaciones complementarias. Cuestiones que se considere necesario realizar a fin de permitir una mejor comprensión del proyecto.

9. Cronograma. Es el ordenamiento de las actividades en el tiempo de duración del proyecto. Nos permitirá organizar la ejecución de las mismas.

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
1	X	X		
2			X	X
3				X

10. Presupuesto. En el presupuesto, cada una de las actividades debe estar estimada en función del costo o recursos que implica.

11. Matriz de Síntesis de Ejecución. Nos permite visualizar y ordenar las tareas, asignar responsabilidades y plazos de ejecución para seguir la marcha del proyecto. Un ordenamiento posible es el siguiente:

Acciones	Recursos necesarios	Responsables	Producto	Plazo

El detalle pormenorizado de las acciones a realizar, por más simples que parezcan, ayuda notablemente a la ejecución ordenada de las tareas y a comprender el proceso que atraviesa el proyecto.

12. Evaluación. Los participantes deberán determinar de qué modo se evaluará el proceso de ejecución del proyecto y su impacto esperado.

2.2. Tipos posibles de proyectos

1. Proyectos para acciones directas: dependen directamente de las líneas estratégicas que hayan sido priorizadas en el marco del Diagnóstico participativo local, orientadas a generar mayores niveles de inclusión social y desarrollo de las organizaciones. Se trabaja con los grupos u organizaciones que se desea fortalecer. Pueden ser Proyectos productivos, Proyectos de aplicación áulica o escolar, Proyectos educativos comunitarios, Proyectos recreativo-deportivos, Proyectos de formación laboral, Proyectos culturales, etc. Requieren de una mirada permanente sobre cuatro factores decisivos:

- la participación creciente de los grupos u organizaciones en las decisiones,
- las alianzas que rodean el desarrollo del proyecto,
- la gestión asociada con los espacios de política pública, y
- la comunicación de las acciones (generando información sobre avances y dificultades y promoviendo involucramiento y visibilidad, para interesar y construir adhesiones, y gestionar recursos).

2. Proyectos de Fortalecimiento Institucional: en función de la estrategia y del trabajo en terri-

torio existente se implementan proyectos de capacitación y gestión: formación de líderes, sistematización y producción de conocimientos, formación docente, comunicación, gestión de redes, gestión de recursos, etc., que contribuyan al fortalecimiento institucional de las diferentes instituciones vinculadas al trabajo con los grupos y organizaciones que desde el planeamiento se desea fortalecer.

3. Acciones de incidencia en Políticas Públicas: en función de la trayectoria y posicionamiento de la/s organización/es para dialogar con el Estado, se implementan proyectos de gestión conjunta entre organizaciones con o ante al Estado: sistematización de propuestas, foros, llevar a escala, gestión asociada, lobby, etc.



Reflexión colectiva

Ejemplos:

• **Construcción de vínculos con los distintos sectores del mundo del trabajo (municipio, empresas privadas, organizaciones)**

• **Vinculaciones históricas: Olavarría presenta una fuerte vinculación entre escuelas técnicas, agrarias y Centros de Formación Profesionales con las empresas Loma Negra, Ferrosud y Cemento Avellaneda. Estas empresas junto a la municipalidad, y nosotros como referentes CoPrET e inspectores, invitamos a otras para sumarse en los dispositivos de prácticas de las instituciones educativas. A partir de las vinculaciones que se han logrado con empresas surgen nuevas ofertas por ejemplo la tecnificación en Energías Renovables.**

Elaboración conjunta. Nodo Mar del Plata.

proyecto de supervisión como herramienta de planificación

Como señalamos anteriormente, la Ley N° 13.688 describe las herramientas de planificación estratégica propias del rol de supervisión: es el Proyecto

Educativo de Supervisión (PES), donde se definen los objetivos y las acciones que se van a desarrollar a lo largo del ciclo lectivo, desde la tarea de los/as inspectores/as. Se trata de un proceso interactivo, que da sentido y coherencia a las múltiples acciones que se llevan adelante en el marco de la supervisión, y una construcción colectiva que involucra necesariamente a los/as supervisados/as, quienes son a su vez proveedores primarios de la información, destinatarios directos de su contenido, y quienes direccionan los propósitos a la vida de las distintas instituciones.

En su elaboración, los/as inspectores/as articulan los lineamientos político-pedagógicos del Nivel/Modalidad con el Proyecto Educativo Distrital (PED), que a su vez se encuentra en concordancia con el Proyecto Educativo Regional (PER). Allí, la construcción de los objetivos podría buscar respuestas a desafíos tales como:

- La implementación de políticas educativas en la realidad institucional y áulica.
- El fortalecimiento de las instituciones y del campo de supervisión.
- La delegación efectiva de poder para la toma de decisiones.
- La articulación de las unidades educativas entre sí y con el contexto.
- La construcción de una propuesta educativa contextualizada.
- La construcción del campo de supervisión como un ámbito diferenciado de coordinación entre las instituciones y los órganos descentralizados y centrales del sistema educativo.
- La consolidación de la supervisión como un espacio abierto de investigación y reflexión sobre la práctica educativa, constituyendo equipos y grupos de trabajo que avancen en propuestas concretas y efectivas de mejoramiento de su propio campo de acción y de las instituciones.
- La promoción de redes de colaboración interinstitucional.
- La detección de problemas y elaboración de alternativas para su solución.

Como venimos señalando, para planificar la acción es necesario partir de un conocimiento de la rea-

lidad. Por ello, la recolección y sistematización de la información para la elaboración de un diagnóstico constituye una tarea fundamental con miras a construir el PES. Este se nutre además de indagaciones e información existente en el proyecto distrital y regional, y datos propios del área.

Para finalizar, podemos decir que el diagnóstico y la planificación estratégica, plasmadas en el PES, harán de la tarea supervisiva una práctica profesional situada. Se podrá así construir una agenda mensual de trabajo, que sitúe en las acciones del PES a aquellas del calendario de actividades docentes, constituyendo una acción estratégica que afronte sistemáticamente los requerimientos de los organismos centrales y descentralizados, y las demandas provenientes de los establecimientos que conforman su área de supervisión.



Apuntes y dialogías

“Al trabajo cotidiano yo lo divido en varios aspectos. En primer lugar, la gestión operativa de tareas, producción de bases de datos e información. En segundo lugar, lo más específico, relacionado a los proyectos que van surgiendo de las instituciones y requieren algún tipo de financiación. Y en tercer lugar, los programas específicos COPRET, por ejemplo, Orienta Tu Futuro. En todas nuestras funciones recabamos además información y demandas que luego sirven para pensar, entre todos, mejores opciones, más aptas para las instituciones y sus estudiantes”

Referente CoPrET. Nodo Junín. ■



- Aguilar, Luis F. (2009) Marco para el análisis de las políticas públicas. En Mariñez, Freddy y Garza, Vidal (2009) Política pública y democracia en América Latina del análisis a la implementación. Porrúa, México, D. F.
- Arroyo, D. (2003) Los ejes centrales del desarrollo local en Argentina. En: Jefatura de Gabinete de Ministros (2003), Desarrollo Local. JGM, Buenos Aires.
- Arroyo, D. (2012) El Desarrollo Local y las Políticas Sociales. Tomado de: <http://danielarroyo.blogspot.com/2012/01/el-desarrollo-local-y-las-politicas.html>
- Borja, J. y Castells, M. (1997) Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información, Madrid, Taurus.
- Buarque, S. (1999) Metodología de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável. Brasília: IICA.
- Cediél, H.; Cappelletti, G. y Giovannini, M. (2014) Proyecto de Práctica Profesional. Módulo de capacitación de la Certificación de Formación Profesional inicial en Economía Social orientada al desarrollo de las comunidades rurales. Área de Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas - Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Cravacuore, D. (comp.) (2002) Innovación en la gestión municipal, Universidad Nacional de Quilmes - Federación Argentina de Municipios, Buenos Aires.
- Cunill Grau, N. (2005) La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social, X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago de Chile. En: www.clad.org.ve.
- Díaz C. (1998) El ciclo de las políticas públicas locales. Notas para su abordaje y reconstrucción. En Venesia J. C. "Políticas Públicas y desarrollo local". FLACSO-Fundación Instituto de Desarrollo Regional Rosario.
- Echebarría, K. (1998) La gestión de la transversalidad, Barcelona, Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas.
- Fernández, L. (2017) Hacia un modelo de gestión integral y participativa. El caso de la implementación de la Diplomatura Superior en Economía Social y Desarrollo Local en la Universidad Nacional del Chaco Austral, 2014-2015. Ponencia presentada en las Terceras.
- Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo. Provincia de Mendoza, Argentina.
- Miranda, C. y Matos, A. 2002. Desarrollo rural sostenible, enfoque territorial: la experiencia del IICA en Brasil. MCA, Brasilia.
- Neirotti, N. (2011) Educación e intersectorialidad en el espacio local, Análisis de dos casos en Perú y Chile (Tesis Doctoral).
- Oszlak O. y O'Donnell G. (1976) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación.
- Kliksberg B. y Sulbrant J. "Para investigar la Administración Pública". Madrid: Instituto Nacional de la Administración Pública.
- Poggiese, H. (2011) Planificación participativa y gestión asociada. Ed. Espacio, Buenos aires.
- Touraine, A. (1998) ¿Qué es la democracia?, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

**Conducción de Equipos de Trabajo
y su Relación con el Territorio:
Herramientas de Negociación
y Mediación**

Módulo 4

Conducción de Equipos de Trabajo y su Relación con el Territorio: Herramientas de Negociación y Mediación

Autoría:

Mg. Isabel Josefa Robalo

Introducción

La confluencia de la conducción de equipos de trabajo basados en prácticas colaborativas junto a la gestión y resolución de los conflictos por vías auto compositivas constituyen una de las mejores maneras de encarar el trabajo del Inspector de Enseñanza actual.

Teniendo en cuenta la especificidad (y transversalidad) de los contenidos de este capítulo de la capacitación, pretendemos desarrollar una serie de herramientas que -típicas de la negociación y la mediación- resulte de utilidad para las intervenciones que el inspector pone en juego durante su práctica laboral cotidiana, tanto educativo-institucional como comunitario-territorial.

Capítulo 1

Los equipos de trabajo en el marco de la gestión supervisiva

La labor de Inspector de Enseñanza secundaria se encuentra prevista en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2011)¹. No escapa al conocimiento de todos nosotros que, más allá de lo estrictamente reglamentario, existen formas de uso y costumbre que caracterizan a la función supervisiva. Entre ellas la constitución de verdaderos equipos de trabajo cuyos límites físicos están marcados por la cercanía, orientación, caracterización y peculiaridades de los servicios educativos que forman su área de supervisión.

En el contexto marcado por la reglamentación citada, el Inspector transita el camino del trabajo en equipo en dos dimensiones centrales: la dada por el lugar que ocupa en el marco de la Jefatura distrital y la dada por su espacio de líder de los equipos de conducción de las escuelas a su cargo. La pertenencia en ambos grupos de trabajo lo conduce a tener que desarrollar las mejores formas de entendimiento empático, dinámico y -fundamentalmente- colaborativo. El Inspector actual ya no es solo una polea de transmisión de comunicaciones entre el nivel central y las escuelas. Es un verdadero hacedor de consensos y formas de actuación creativas entre la Comunidad y la Escuela, entre la Escuela y el Territorio que la contiene con todas sus virtudes y todas sus falencias, Escuela y Territorio como construcción social que incorpora y legitima permanentemente a quienes lo actúan desde su presencia hasta su práctica.



Para tener en cuenta

Recomendamos la relectura del Capítulo 3 del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos, artículos 271 a

¹ <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/d-11-2299.htm>

280, con miras a refrescar las funciones puntuales de los equipos de supervisión.

1.1. La importancia de la conformación de equipos de trabajo en el marco del área de supervisión: con pares, con superiores, con directivos, con otros actores institucionales y territoriales

No escapa a nuestro conocimiento que el Inspector de Enseñanza fluctúa en su desempeño entre varios espacios de actuación: desde el desarrollo de acciones vinculadas con el cumplimiento estricto de las normas del espacio administrativo al que representa, hasta un espacio más cargado de posibilidades creativas y menos constreñido a la norma. Se encuentra ubicado tanto en la formación de los equipos de trabajo como en las relaciones con los diversos espacios de la comunidad con la que se relaciona a partir de las necesidades y acciones de los servicios educativos a su cargo.

Esta aparente dualidad de funciones nos conduce a detenernos en el desarrollo de este módulo en las cuestiones vinculadas al establecimiento de relaciones socio-pedagógico-administrativo-comunitarias.

Consideramos, entonces, que las formas colaborativas son las más adecuadas para consolidar el rol del Inspector.

En términos de favorecer el Trabajo en equipos, nuestra propuesta es pasar de una cultura de trabajo atomizado, en el que las individualidades se encuentran respondiendo a una necesidad (que bien puede ser el cumplimiento de un formalismo, por ejemplo) a la constitución de un verdadero equipo de tareas conjuntas, organizadas, sostenidas y productivas. Este tránsito de la cultura individualista a la colaborativa nos conduce a la formación de equipos con las siguientes características:

- Interdependencia
- Capacidad de trabajo tanto en condiciones favorables como hostiles
- Clima de confianza
- Avances mínimos pero firmes

- Logro de acuerdos parciales
- Posibilidad de dar cuenta de los resultados obtenidos
- Capacidad de revisión y reformulación permanente
- Reconocimiento de metas comunes

La constitución de equipos colaborativos nos permite generar oportunidades de intervención, desarrollar herramientas para abordar y resolver problemas así como para encarar el diseño de nuevas actividades. Pretendemos que el equipo de trabajo que lidera el Inspector en clave colaborativa pueda:

- Generar mayor compromiso y responsabilidad
- Mejorar sus logros
- Tomar decisiones más creativas y eficaces
- Ganar en flexibilidad
- Mejorar la resolución de los problemas
- Reconocer y aprovechar las particularidades de cada miembro del equipo en pos de los objetivos comunes

Nos parece que no está de más que tengamos en cuenta que en el proceso de la constitución de equipos de trabajo colaborativo nos encontramos con diversos momentos que debemos vivenciar en pos de la consolidación del equipo: el del encuentro, el del reconocimiento, el de la integración y el momento del desempeño.



Apuntes y dialogías

Es un vínculo que se genera de trabajo en equipo con los directores. Muchas decisiones se toman en conjunto en el grupo de whatsapp y muchas otras las trabajamos con ellos personalmente. Existe una comunicación fluida.

Inspector. Nodo Ezeiza.

1.2. Los conflictos y su gestión y resolución colaborativa

¿Qué entendemos por Conflicto?

El Conflicto es una situación percibida y sentida

por dos o más personas de un grupo o institución que experimenta un cierto malestar a partir de considerar que sus intereses o necesidades se encuentran amenazados o en riesgo. Puede suceder que solo una de las partes perciba que se encuentra en situación de conflicto mientras que su aparente contrincante no se dé por enterado. En este caso el conflicto puede -o no- desarrollarse con el paso del tiempo. El conflicto es un proceso. La incomodidad que genera la percepción de riesgo puede tener que ver con cuestiones vinculadas a la toma de decisiones, la participación, la distribución de recursos, de tareas, los desacuerdos en la selección de estrategias, retención de información, falta de motivación, silencio frente al pedido de tareas, etcétera.

Seguramente el recuerdo de los conflictos surgido en su práctica como inspectores ha demostrado que algunos de ellos han resultado generadores de progresos mientras que otros han provocado el desgaste (o incluso la destrucción) del grupo o de las relaciones que se vieron involucrados. Estamos, entonces, frente a la existencia de conflictos funcionales (aquellos que promueven cambios positivos) o conflictos disfuncionales.

Los conflictos tienen mala prensa y en el ámbito escolar la consideración frente a ellos es aún peor. Frecuentemente observamos que los conflictos se niegan bajo el prejuicio de que su sola existencia hará que se haga una lectura negativa de quienes se encuentran al frente del grupo que los vive.

Obviamente la negación del conflicto parece la salida más fácil sin tener en cuenta que su reconocimiento puede ser el principio de una solución favorable y, paralelamente, el crecimiento de cada uno de quienes se encuentran involucrados y de la institución misma.

Debemos tener en cuenta que el conflicto en sí mismo no es ni positivo ni negativo. Estas dos connotaciones que habitualmente le atribuimos al conflicto pueden ser dirimidas solo cuando finaliza la situación conflictual. Seguramente después de transitado el proceso de gestión del conflicto observemos los resultados y podamos realizar una valoración objetiva. En el contexto

específico de los grupos de trabajo debemos tener en cuenta que la existencia de conflictos puede hacerlos crecer o retroceder, indistintamente, convirtiéndolos en funcionales o disfuncionales. Todo depende de cómo se los gestione.

En síntesis podemos tener en cuenta tres principios clave frente a los conflictos y su existencia (Girard y Koch, 2011)¹²:

- El conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo ...”
- “Los conflictos nos afectan a todos, en todas las edades, en todos los ámbitos, en una cultura o comunidad y atravesando todas las culturas y comunidades”
- “Aprender a mirar el conflicto, cómo entenderlo y analizarlo puede ayudarnos a forjar respuestas más efectivas y productivas”.



Apuntes y dialogías

“Conflictos hay siempre, pero nosotros tenemos un buen equipo de trabajo, con mucha comunicación. Nuestra presencia y las nuevas tecnologías agilizan la tarea. Tenemos grupos de Whatsapp en donde la pregunta y respuesta de uno sirve para todos. No es que se contagie el problema sino que se trabaja entre todos”

Inspectora. Junín.

1.3. La resolución de conflictos en el marco normativo vigente

La resolución de conflictos en el ámbito de las instituciones educativas no es una tarea casual que debe ser encarada cuando se produce alguna circunstancia que enfrenta a dos o más personas.

El Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2011) instala la resolución de conflictos como temática de abordaje específico en la totalidad

¹²Girard, K/ Koch, S(2011): “Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores”, 1ª edición – Granica - Buenos Aires – Argentina.



de las instituciones escolares de la jurisdicción provincial a la par que otorga al director de la escuela la responsabilidad de su instrumentación (tanto en el quehacer cotidiano vinculado con las tareas pedagógicas³ como en lo concerniente al desarrollo de programas sociales y actividades comunitarias⁴).



Para tener en cuenta

Recomendamos la relectura de los artículos 51 y 269 del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos con miras a la observación de la presencia de la resolución de conflictos como temática a considerar en el marco funcional de los distintos cargos escalafonarios

³ El comentario remite al ítem 23 del artículo 51 correspondiente al apartado "Tareas del director" del Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

⁴ Consultar 3.2 Programas sociales y actividades complementarias, artículo 269, ítem 4 del Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

tanto en la faz pedagógica como en la vinculación con las actividades socio-comunitarias.

El mencionado marco reglamentario hace que la formación de los docentes en general, y el caso de los Inspectores de Enseñanza en particular, deba incluir los contenidos aportados por la Teoría del Conflicto como elementos específicos e irrenunciables tanto del diseño curricular como de la capacitación y formación permanente. No se nos escapa que la gestión pacífica y colaborativa de los conflictos contribuye a generar mejores climas de encuentro y trabajo. El conflicto es parte del currículum oculto de todas las instituciones y espacios vinculados con el proceso pedagógico que tiene lugar en el encuentro docente. Los conflictos son inherentes a los seres humanos. La vida en relación nos conduce a tener y manifestar diferencias, señas, particularidades que identifican y hacen que el otro deba ser reconocido como par, como igual.

Resulta, entonces, que frente al "otro" debemos generar emociones positivas, empáticas, que con-

duzcan al reconocimiento y tolerancia de sus particularidades que, por ser ajenas, no son menos importantes que las propias.

Estas cuestiones conllevan un importante trabajo diario en la función que está directamente relacionado con las habilidades sociales que poseemos y desarrollamos los adultos de la escuela y que aprenden, ponen en práctica y transmiten a sus familias, los alumnos. El Inspector de enseñanza no es ajeno a esta realidad ya que es parte integrante de la comunidad educativa en la que su área de supervisión se encuentra inmersa.



Apuntes y dialogías

"De esta capacitación rescato mucho que no siempre nos podemos encontrar todos los

inspectores. Hay problemáticas comunes que seguramente tienen que ver con la gestión de lo administrativo que todos transitamos pero también nos invita a redescubrir: mirar al inspector no como un sujeto punitivo sino como un sujeto que acompaña la trayectoria de las instituciones."

Inspector. Nodo Mar del Plata.

1.4. Tipos de comportamiento frente a los conflictos

Reconocemos la existencia de dos paradigmas para resolver los conflictos que están definidos desde las formas en que cada uno responde frente a una situación controversial: el distributivo y el colaborativo/cooperativo. Estas formas, que se encuentran instaladas culturalmente en la sociedad, se caracterizan por:

Paradigmas de la resolución de conflictos	
Resolución Distributiva	Resolución Colaborativa
Aquello que gana una parte es lo equivalente a lo que pierde la otra: ganar-perder.	La posibilidad de ganar conjuntamente. Ambas partes ganan: ganar-ganar.
Funciona con lógica determinista binaria, en la que la disyunción y la simplificación limitan las opciones posibles.	Se orientan hacia la coparticipación responsable, consideran y reconocen la singularidad de cada participante en el conflicto.
La discusión y el litigio, en tanto métodos para resolver diferendos, dan origen a un ganador y un perdedor.	Las soluciones son consensuadas. Los acuerdos son duraderos y se asegura el cumplimiento de ellos.
Esta forma de plantear las diferencias empobrece el espectro de soluciones posibles.	Se sientan bases de soluciones efectivas, que legitimen la participación de todos los involucrados, para resolver colaborativamente los conflictos.
Dificulta la relación entre las personas involucradas y genera costos muy altos en cualquier ámbito.	Se incrementan los diálogos y la capacidad de comprometerse responsablemente.

<p>En los acuerdos a los que se llegan generalmente hay una parte con satisfacción y la otra parte con enojo, dolor o frustración, que no se detiene sino que crece, y se manifiesta nuevamente en cualquier momento y al mismo contexto donde se generó.</p>	<p>Los acuerdos “no litigantes” permiten aumentar la comprensión por el otro, el respeto y el reconocimiento de los participantes.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En síntesis, el paradigma colaborativo permite trascender la inmediatez de cualquier problema específico. Cuando se alcanzan acuerdos colaborativos y participativos se crean las bases para mejorar la acción conjunta, y sobre todo se ayuda a la transformación a través de la revaloración y el reconocimiento.

Ahora que ya hemos definido el término e identificado los paradigmas de resolución de los

conflictos, trataremos de establecer -y caracterizar- un conjunto de momentos o fases que nos permiten visualizar los conflictos. Debemos tener en cuenta que frente a la imposibilidad de evitar el conflicto nos queda la oportunidad de convertirlo en funcional, de obtener de su proceso los mejores beneficios para las partes involucradas y el entorno, con estas intenciones planteamos el siguiente esquema:

Momento / fase	Características
Identificación del conflicto	<p>Entre: personas (interpersonales) / persona y grupo / grupos / grupo y organización / organizaciones.</p> <p>Por: desacuerdos con los objetivos / con la tarea / las funciones / con el campo de valores / el ejercicio de los roles / el ejercicio de la función / el poder / la comunicación.</p> <p>Reconocimiento de las partes involucradas.</p>
Análisis de las causas	Bienes / principios / relaciones humanas.
Valoración de las posibilidades de intervención	Evaluar tanto el costo beneficio de la gestión del conflicto en curso como la perdurabilidad de la relación de los involucrados.
Búsqueda de estrategias para lograr la funcionalidad del conflicto	Estilos de manejo/ resolución de los conflictos ⁵ : competencia / colaboración / evitar / adecuación / conciliar (acuerdo o compromiso).
Evaluación de los resultados	Determinar la funcionalidad o disfuncionalidad de los resultados de la gestión del conflicto.

⁵Thomas y Killman determinaron una serie de cinco comportamientos típicos al momento de resolver los conflictos o enfrentarse a un proceso de negociación.



Para poder gestionar el conflicto con comodidad, de manera creativa y que resulte un verdadero aprendizaje para las partes que se encuentran involucradas es necesario que tengamos en cuenta:

Quiénes son las partes involucradas: las partes son los personajes que viven la situación conflictiva. Cuando hablamos de personajes, al igual que en una obra literaria, reconocemos tanto a quienes tienen un rol preponderante: quienes llevan adelante el conflicto -los personajes principales-, como a quienes muestran una participación lejana (que muchas veces es solo aparente) y podemos categorizarlos como personajes secundarios o terciarios. En este aspecto no es un dato menor tener en cuenta la historia individual de cada una de las partes especialmente cuando tenemos que gestionar las desavenencias surgidas en los ámbitos escolares.

Qué valoración le otorga cada parte al conflicto: en este apartado es importante destacar la necesidad de comprender los códigos culturales de todos y cada uno de los involucrados en el conflicto con miras a poder comprender cómo piensan, sienten y valoran. Es habitual asociar conflicto con aspectos, sentimientos y emociones negativos: angustia, desinterés, desazón, mal humor, ira, desequilibrio, etc. En el caso de las instituciones educativas lo importante es evitar negar los conflictos reconociendo su existencia con miras a poder desarrollar un enfoque que permita una mirada transparente de cada uno de ellos para llevar a cabo una buena gestión. Desterrar la tendencia a

la valoración negativa del conflicto es una de las mejores enseñanzas que puede aportar la escuela a quienes pasen por ella.

Qué grado de conciencia tienen las partes de la existencia del conflicto: la valoración que cada parte otorga al conflicto conlleva directamente a reconocer que se está transitando por uno o no. Habrá casos en los que ambas partes reconozcan la existencia de un conflicto; otras que lo nieguen; casos en los que solo una parte aprecie la situación por la que está transitando. Quien gestione el conflicto deberá estar muy alerta a esta cuestión para poder unificar criterios y conducir a las partes a la elaboración de una tarea de enfoque y resolución conjunta de la situación que las enfrenta.

Qué papel juega el poder dentro de los conflictos: Daniel Martínez Zampa (2008)⁶ manifiesta que al hablar de poder "(...) se refiere a los recursos de conducta conflictiva que cada una de las partes dispone para motivar a la otra en sentido coincidente con sus metas. En las organizaciones el poder se asienta en la autoridad formal, en la competencia técnica, en la profesionalidad e idoneidad, entre otros atributos de los actores. Además en las instituciones educativas, existen otras fuentes de poder: a) herramientas de sanción; b) administración de recursos (cooperadora, administradores, consejo de padres); c) acceso a la in-

⁶ Daniel Martínez Zampa es un reconocido mediador chaqueño, estudioso de la temática de la mediación escolar en particular.

formación; d) control de la circulación de la información; e) relaciones con la comunidad; f) poder del alumnado; etc. (...)”.

Cómo se modifica la intensidad del conflicto: los conflictos pueden estar latentes, a la espera de la crisis que los pone de manifiesto o bien pueden aflorar a la superficie, hacerse visibles y a partir de ese momento comenzar a desarrollarse. Este desarrollo del conflicto puede hacerlo crecer (escalada) o decrecer en intensidad si es correctamente gestionado (desescalada). En la escalada las partes hacen uso de recursos cada vez más potentes, por ejemplo ir de la presentación de una simple queja a una denuncia judicial.

Cómo evoluciona un conflicto: cuando los conflictos empiezan a crecer y difundirse entre quienes son parte de la institución pueden darse algunas de las siguientes situaciones:

- **Proliferación:** cuando el motivo de un conflicto trasciende su propia temática y se expande hacia otras cuestiones vinculadas (Ejemplos: los preceptores reclaman por mayor control disciplinario y se pliegan los profesores // Los estudiantes de un curso de un instituto superior cuestionan el desempeño de un docente y dada la intervención del centro de estudiantes se unen al reclamo los de un instituto privado cercano.)
- **Polarización:** a partir de la existencia del conflicto se conforman alianzas con cada una de las partes (Ejemplo: frente a un conflicto entre los directivos los maestros defienden a la vicedirectora y los padres a la directora // En una situación análoga con alumnos adultos, por ejemplo, la polarización trasciende al espacio áulico para hacerse presente en el grupo de estudiantes quienes tomarán partido por alguna de las partes en virtud de sus preferencias, afinidades e interpretación de la situación).
- **Contagio:** se produce la reproducción del conflicto en otros espacios (Ejemplo: ante el reclamo de padres/estudiantes por el deterioro en los sanitarios, los docentes solicitan la construcción de nuevos baños para adultos).



Apuntes y dialogías

Necesitamos repensar cómo podemos llegar a intervenir y conformar equipos de trabajo con actores y funciones que son, muchas veces, diferentes. Por ejemplo, cómo podemos nosotros lograr la articulación entre una escuela secundaria técnica y una empresa para concretar una práctica profesionalizante.

Referente. Nodo Ezeiza.

Capítulo 2

La negociación y la mediación como formas colaborativas de resolver los conflictos, su trascendencia en las labores supervisivas escolares comunitarias

Hasta ahora hemos conformado equipos de trabajo y nos hemos adentrado en el mundo de los conflictos. Ambas cuestiones nos conducen a buscar formas acordes de gestión y resolución de desavenencias.

Nos encontramos frente a formas de gestión y resolución de los conflictos que contemplan no solo la presencia del otro como disputante sino como portador de necesidades e intereses tan importantes como los nuestros. El reconocimiento, la colaboración y la búsqueda de ganancia mutua nos ubican frente a la Negociación y la Mediación como formas de gestión de los conflictos más que adecuadas para alcanzar acuerdos en el mundo educativo.

2.1. Negociación y mediación: definiciones y características

2.1.1. La Negociación

Entendemos por Negociación a la posibilidad de alcanzar la resolución del conflicto sin la intervención de terceras personas.

Según Wikipedia⁷ “la negociación es el proceso por el cual las partes interesadas resuelven conflictos, acuerdan líneas de conducta, buscan ventajas individuales y/o colectivas, procuran obtener resultados que sirvan a sus intereses mutuos. Se contempla generalmente como una forma de resolución alternativa de conflictos o situaciones que impliquen acción multilateral”.

Fisher, Ury y Patton (1991) nos brindan una definición directamente relacionada con los métodos de resolución alternativa de conflictos diseñados por la Universidad de Harvard. Nos dicen que la Negociación

“(…) es el método a través del cual se desarrolla la habilidad de influir en las decisiones de la otra parte con la cual tenemos algunos intereses opuestos, pero con la que también podemos tener intereses en común”⁸.

No resulta exagerado destacar que en todos los ámbitos de la vida desarrollamos negociaciones de modo permanente.

La primera vía de resolución pacífica debiera ser la negociación directa, cuando ésta fracasa, o resulta imposible por el tenor u origen del conflicto, se recurrirá a otros formatos con intervención de terceros.

2.1.2. La mediación

Entendemos por Mediación al proceso autocompositivo que se lleva a cabo con asistencia de un tercero neutral que se encarga de conducir a los adversarios al desarrollo de una comunicación reflexiva y empática.

La mediación conlleva un procedimiento conformado por una serie de pasos cuyo cumplimiento

⁷ <http://es.wikipedia.org/wiki/Negociación>

⁸ Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (1991): “Sí de acuerdo!”. Editorial Norma. Bogotá. Colombia.

estricto le da sentido y la diferencia de la simple intermediación (forma típica de la intervención docente ante los conflictos que se producen en el ámbito escolar, similar a la conciliación).

Cuando hablamos de procedimiento nos referimos a la puesta en práctica no solo de una serie de pasos ordenados, sino al diseño de una práctica programada, ajustada a la realidad, marcada por la situación del momento y desarrollada por un tercero neutral, el Mediador, que solo se encarga de garantizar el proceso y el cumplimiento del procedimiento, sin participar en la toma de decisiones de las partes. Son los involucrados, y en virtud de la autocomposición, los responsables de la resolución del conflicto en sí mismo o, por lo menos, de la producción de un diálogo que inevitablemente generará algún cambio en los participantes.

2.2. Negociación distributiva vs colaborativa: la negociación como forma de resolver los conflictos

Es una realidad que en toda institución, grupo o equipo de trabajo se producen conflictos. Algunos de ellos llegarán a la luz, otros se mantendrán latentes o tal vez se diluyan con el tiempo. Otros serán planteados a la instancia superior para que se ocupe de resolverlos otra persona, seguramente el Inspector.

La cuestión es que debe existir una primera instancia de resolución de los conflictos que debe darse en el lugar de los hechos. No se pretende con esta aseveración insinuar que la instancia de supervisión debe estar al margen de las cuestiones complejas que ocurren en las escuelas sino que simplemente se está propiciando que los docentes sean protagonistas de la resolución de sus propios conflictos separándose de toda posibilidad de convertirse en víctimas.

En este contexto la Negociación resulta una forma más que adecuada para poner en práctica en el espacio de un pequeño grupo que comparte proyectos, responsabilidades y una

mirada a un futuro que trasciende las fronteras de la institución.

Siempre que se encare un proceso de Negociación es necesario recurrir a la planificación de las acciones a emprender, los pasos que vamos a poner en práctica. La clave del éxito de una negociación está dada por la preparación de quien va a negociar, en síntesis quien negocia debe saber hacia dónde quiere ir.

Será necesario, entonces, tener en consideración los siguientes elementos:

- **Posiciones:** ¿Qué quiere? Las posiciones enfrentan a las partes al relato de aquello que se pretende sin ahondar en las verdaderas motivaciones personales.
- **Intereses:** ¿Para qué? Los intereses ponen de manifiesto aquello que realmente se quiere. Pueden ser: comunes, opuestos, complementarios o diferentes. Siempre deben tenerse en cuenta los intereses propios y los de la otra parte.
- **Necesidades:** representan todo aquello que no se puede resignar (alimento, seguridad, afecto, prestigio, autocumplimiento, etc.).
- **Opciones:** son todas aquellas posibilidades que surgen para dar solución al conflicto que se pretende resolver.
- **Normas, criterios objetivos de legitimidad:** datos objetivos que ponen de manifiesto que lo que se pretende es lícito.
- **Alternativas:** son aquellas posibilidades que se pondrían en práctica en el caso de no lograrse

una solución al conflicto. Son las alternativas de salida de la situación que nos aqueja. De todas las alternativas posibles se elige la mejor (MAAN: mejor alternativa al acuerdo negociado). Esta selección nos permite medir los costos y beneficios de encarar o no la negociación.

- **Propuestas:** es el conjunto de sugerencias que hace cada parte para establecer el acuerdo.
- **Comunicación y Relación:** la perdurabilidad de las relaciones interpersonales es uno de los factores claves al momento de encarar una negociación ya que no es lo mismo resolver diferencias con alguien a quien nunca más se verá que a la persona con quien se compartirá el escritorio o la toma de decisiones al día siguiente.

La resolución de los conflictos por vías colaborativas es una actividad que nos lleva a ser verdaderos protagonistas de un cambio que nos hace crecer como personas y como parte de una sociedad que debe caminar hacia la paz.



Apuntes y dialogías

Conflictos con padres, alumnos, directivos y docentes existen siempre. La posibilidad de conversar y trabajar normativamente qué es lo se debe hacer, cuál es la función y responsabilidad de cada uno te pone en alerta sobre de qué manera actuar. Nuestra función es la de asesorar.
Inspectora. Nodo Junín.



Capítulo 3

Herramientas de negociación y mediación

Trataremos en este apartado desarrollar aquellas herramientas que hacen posible la gestión de los conflictos por vías colaborativas y que son claves al momento de encarar una Negociación o una Mediación. Prestaremos especial atención a las herramientas actitudinales y comunicacionales a través de conceptualización y ejemplificación a partir del siguiente caso modelo:

Casos modelo

a. Ignacio es alumno de una escuela Técnica de notable prestigio local. El padre de Ignacio es un comerciante, ex docente y conocido de los directivos de varios de los establecimientos secundarios de la ciudad. Teniendo en cuenta el proyecto de la institución y atendiendo a las normas del COPRET el alumno accedió al ciclo de prácticas profesionalizantes en una Pyme de la misma ciudad.

Hace unos días se presentó en el despacho de la Inspectora de la EET el padre de Ignacio planteando que considera desmedido el tiempo que su hijo pasa en la empresa. Comenta que planteó su inquietud ante las autoridades de la escuela pero que no lo informaron correctamente. Aclara que hablando con un amigo -que es director de la otra escuela técnica de la ciudad- se enteró de “algunas cuestiones” que le hacen pensar que su hijo está siendo “explotado”.

b. Aprovechando que estaba en sede de Inspectores, el padre de Ignacio se presenta, en su calidad de alumno de una Formación Profesional, ante el Inspector del nivel a fin de reclamar por la falta de elementos de trabajo para la realización de prácticas en los talleres ya que considera que el stock que posee la institución es deficiente y anticuado.

3.1. Herramientas actitudinales

La presencia de factores emocionales hace que cuando estamos involucrados en la gestión de un conflicto

desarrollamos comportamientos que no siempre nos ayudan a su resolución. Resulta importante tener en cuenta, entonces, algunos aspectos a prestar especial atención. Florencia Brandoni (2017) plantea que al negociar pesan una serie de factores que influyen en nuestras actitudes, entre ellas menciona:

“... Lo sucedido en la relación, las expectativas para el futuro, la percepción acerca de los intereses del otro, la imagen que tengo del otro, la que quiero proyectar en el otro, la que quiero tener de mí mismo ...”

Frente a esta situación percibida y sentida, cuando pretendemos resolver un conflicto tenemos que organizar nuestras acciones de manera tal que minimicemos el impacto de nuestras actitudes frente al otro.

3.2. Herramientas comunicacionales

Las herramientas comunicacionales apuntan a generar formatos de intercambio capaces de mejorar el intercambio entre las partes. Nos parece significativo destacar que resulta fundamental poder expresar con claridad nuestros deseos, tanto si somos parte en una negociación como si desde otro rol estamos interviniendo en una situación de conflicto.



Apuntes y dialogías

La propuesta de capacitación me parece muy buena. Esto de mejorar nuestras relaciones, nuestra comunicación, nuestra capacidad de resolver conflictos me parece bárbaro porque es lo que se vive día a día, en la mayoría de las escuelas.
Inspectora. Nodo Mar del Plata.

3.2.1. Percepción y narrativa

Podemos decir que la percepción es la manera en que cada uno ve la realidad. Esta visión de la realidad conduce a saber dónde cada actor se ve parado

frente al conflicto que lo aqueja y frente a los otros actores que se vinculan a la situación: cómo se posiciona frente al conflicto, frente a la interacción, al entorno, a los otros actores. En este punto debemos tener en cuenta si las partes se posicionan como víctimas (nada puede hacer para resolver el problema, nada puede ser resuelto, la culpa la tienen los demás, todos están en su contra) o protagonistas (quien desarrolla una actitud proactiva, quien elige participar activamente asumiendo los riesgos y beneficios de estar presente). Quien se ubica en posición de víctima pone de manifiesto excusas irresponsables, culposas y reactivas. Quien se ubica en posición de protagonista da explicaciones responsables y generativas.

3.2.2. Escucha atenta y activa

Escuchar al otro nos permitirá entender sus motivaciones, intereses, necesidades. Solo de esta manera podremos intervenir en la situación que estamos compartiendo. Al respecto dice Brandoni (2017):

“(...) la escucha debe ser atenta, interesada, desprejuiciada, crédula, escuchar con el juicio suspendido. (...) sería abrir un espacio en el que el otro pueda desplegar su relato sin ser juzgado (...)” y abundamos en sus conceptos “(...) comprender no es igual a estar de acuerdo. Puedo comprender a alguien aunque no comparta su punto de vista o sentir (...)”⁹.

3.2.3. Legitimación

La generación de un contexto favorable para negociar es de vital importancia. Una de las pautas para lograrlo se relaciona con aquellas acciones que emprendemos para otorgar un lugar positivo al otro brindándole un espacio de comodidad en el que pueda expresarse con confianza a partir de sentirse reconocido. Ejemplos: dice el Inspector al padre de Ignacio:

⁹ Florencia Brandoni es mediadora pionera de la instalación de la Mediación en nuestro país. Desde su espacio como investigadora de la UNTREF es reconocida por sus aportes al desarrollo de contenidos vinculados a la resolución de los conflictos en ámbitos educativos.

“... usted está muy preocupado por el bienestar de su hijo, es muy valiosa su presencia en esta reunión...”; dice el Inspector al alumno de Formación Profesional: “... es muy importante que los alumnos busquen alternativas para mejorar las condiciones de las instituciones a las que concurren y las carreras que cursan...”

3.2.4. Parafraseo

Entendemos por parafraseo al ejercicio de repetir lo dicho por la otra parte con miras a confirmar su comprensión. Esta práctica nos permite verificar aquello que hemos entendido de lo que se dijo, que el otro ha entendido lo que hemos dicho, demostrar al otro que lo estamos escuchando, ordenar el relato y -a la vez- lograr que los presentes escuchen sus propias palabras en boca de otro.

3.2.5. Formulación de preguntas: abiertas, cerradas, circulares

La formulación de preguntas es una herramienta clave que trasciende los muros de las Negociación y la Mediación. Las preguntas, y sus consecuentes respuestas, nos conducen al conocimiento de las intenciones, necesidades, percepciones de la persona con la que estamos interactuando. A través de las preguntas buscamos información, confirmamos información y, también, damos información, nos mostramos.

En el marco de las prácticas colaborativas que propiciamos desde este espacio tomamos las preguntas abiertas, cerradas y circulares como herramientas prototípicas. Acompañaremos cada clase de pregunta con un ejemplo vinculado a los casos modelo que planteamos al iniciar este Eje metodológico.

Preguntas abiertas: son aquellas que se responden con explicaciones vinculadas con el objeto de la pregunta. Ejemplo: ¿Por qué motivo se acerca a la Inspección para tratar el tema de las prácticas



profesionalizantes?; ¿Cuáles son los déficits que considera que deben tenerse en cuenta para mejorar las condiciones del taller?

Preguntas cerradas: son aquellas que se responden por sí o por no. Ejemplo: ¿Recibió información sobre las prácticas profesionalizantes en la escuela? ¿Se notificó de los protocolos correspondientes?; ¿Pudo conversar, antes de esta visita, sobre la falta de materiales con el Jefe de Taller o el Director de la Institución?

Preguntas circulares: son aquellas preguntas que corren al interrogado de su espacio para conducirlo a ampliar su visión de los hechos que lo agobian. Las preguntas circulares pueden promover la elaboración de conjeturas o respuestas imaginarias tendientes a ponerse en el lugar de otra persona. De esta manera ampliamos nuestras perspectivas acercándonos a una nueva narrativa del conflicto. Ejemplos: ¿Cómo cree que hubiera reaccionado si hubiese recibido la información completa sobre las prácticas de su hijo en tiempo y forma? ¿Qué cree que espera la dueña de la Pyme donde practica su hijo? ¿Cómo cree que se siente su hijo ante su preocupación; ¿Cómo cree que se organizan los alumnos de los otros cursos para trabajar en los talleres?

3.2.6. Replanteo

Cuando logramos expresar nuestras necesidades e intereses (trascendiendo las posiciones) nos encontramos en condiciones de reformular el con-

flicto frente al que nos encontramos. Ese cambio es el replanteo. En general es una nueva narrativa que surge de preguntas que nos van acercando al alejamiento del conflicto y nos acercan al encuentro de intereses comunes entre las partes. Ejemplo: ¿Cómo le parece que podemos hacer para que Ignacio realice sus prácticas en la Pyme seleccionada?; ¿Cómo cree que podría encararse el reclamo por la falta de materiales teniendo en cuenta al resto del alumnado y a los directivos y docentes de la institución?

3.2.7. Generación de opciones

La pregunta del replanteo nos conduce a la aparición de posibilidades de solución al conflicto. Estas posibilidades, opciones, surgen de una libre asociación que hacen las partes a partir de la búsqueda de acciones que les permitan salir del conflicto de manera satisfactoria para todos. Para lograr una mayor cantidad de opciones se recurre al torbellino de ideas (brainstorming) como modalidad creativa de generación de propuestas. Si bien puede parecer una obviedad, de las muchas opciones que surjan de las partes debemos realizar una selección que apunte al encuentro de aquellas propuestas que beneficien a ambas partes y luego pasar las seleccionadas por el cedazo de las normas y las buenas prácticas de usos y costumbres, o sea, aquellos criterios objetivos que otorguen viabilidad a las propuestas de resolución. Es importante tener en cuenta, al usar esta herramienta, que cada parte realice una evaluación de las opciones seleccionadas a la luz de las alternativas que al

momento de iniciar la gestión del conflicto diseño para el caso de no encontrar alguna solución.



Apuntes y dialogías

“Pensar los sentidos, las prácticas y las experiencias para construir un nuevo discurso. Convertirnos en colaboradores para gestar nuevas oportunidades. Si como inspectores solamente vamos a mirar lo que no se hizo me parece que estamos equivocados. Necesitamos re-configurar y re-significar el sentido de qué como inspectores somos capaces de generar y acompañar.”

Inspector. Nodo Mar del Plata.

A modo de cierre, y como reflexión final de este módulo, nos permitimos aseverar que los formatos colaborativos de trabajo son los adecuados para fortalecer la conformación del área de supervisión. La formación de Equipos de trabajo colaborativos redundará, inevitablemente, en el desarrollo de una cotidianeidad más armónica y ordenada, facilitadora de prácticas proactivas.

Es un desafío que vale la pena experimentar.

¡¡¡Adelante!!! ■



- Brandoni, F. (2010): "Resolución de Conflictos. La negociación como práctica cotidiana en la escuela. Buenos Aires – Argentina. 12(ntes).
- Brandoni, F. (Comp)(1999): "Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias". Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Brandoni, F. (2017): "Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes". Buenos Aires – Argentina. Eduntref www.untref.edu.ar.
- Brandoni, F., Robalo, I. (2011): "Formación docente para el abordaje de conflictos". En la trama, revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos, N°31, publicación virtual. Buenos Aires – Argentina.
- Diez, F., Tapia, G (2010): "Herramientas para trabajar en mediación", Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (1991): "Sí de acuerdo!", Bogotá, Colombia. Editorial Norma.
- Girard, K/ Koch, S (2011): "Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores", 1ª edición, Buenos Aires, Argentina. Granica.
- López Martínez, J. (1998): "Supervisión y evaluación de la función directiva", en Gairin Sallán, J: "Estrategias e instrumentos para la gestión educativa", España, Editorial Praxis.
- Martínez Zampa, D. (2008): "Mediación educativa y resolución de conflictos". Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Programa Nacional de Mediación Escolar. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, (2011).
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012): "Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas".
- Robalo, I (2013): "La mediación como alternativa para la resolución de conflictos", en revista Novedades Educativas N°269, Buenos Aires Argentina, Noveduc.
- Tomás Floch, M (1998): "Fases y estrategias para el tratamiento de conflictos organizativos en los centros docentes", en Gairin Sallán, J: "Estrategias e instrumentos para la gestión educativa", España, Editorial Praxis.
- Vaquer de Luquez, B (2005): "Diagnóstico, prevención y resolución de conflictos escolares". Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.