





Precariedad juvenil y sus nexos  
con la desigualdad educativa:  
casos en Argentina, Colombia,  
México y España

---

Precariedad juvenil y sus nexos con la desigualdad educativa: casos en Argentina, Colombia, México y España / Jorge A. Lera Mejía, Salvador I. Escobar Villanueva y Roberto E. Ochoa García, coordinadores.  
— Cd. Victoria : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México Colofón, 2020.  
148 págs. ; 17 x 23 cm.

1. Sociología de la educación 2. Educación – Investigaciones 3. Juventud – Educación  
4. México – Política educativa 5. España – Política educativa 6. Argentina – Política educativa 7.  
Colombia – Política educativa

---

Centro Universitario Victoria  
Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso  
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149  
*consejopublicacionesuat@outlook.com*

D. R. © 2020 Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000  
Consejo de Publicaciones UAT  
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • *www.uat.edu.mx*

 **Fomento Editorial** Una edición del Departamento de Fomento Editorial  
de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria  
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México  
Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT  
ISBN UAT: 978-607-8750-11-5

Colofón S.A. de C.V.  
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII  
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México  
*www.colofonlibros.com • colofonedicionesacademicas@gmail.com*  
ISBN: 978-607-635-155-0

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.  
Impreso en México • *Printed in Mexico* El tiraje consta de 350 ejemplares

**Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del primer semestre 2020, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.**

"PARA CREAR COSAS BUENAS  
PRIMERO HAY QUE CREER  
EN ELLAS"



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
TAMAULIPAS  
—1950-2020—

# Precariedad juvenil y sus nexos con la desigualdad educativa: casos en Argentina, Colombia, México y España

Jorge A. Lera Mejía  
Salvador I. Escobar Villanueva  
Roberto F. Ochoa García

Coordinadores



UAT

 Consejo de  
Publicaciones

 Fomento  
Editorial

 COLOFÓN



Ing. José Andrés Suárez Fernández  
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes  
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García  
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos  
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González  
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García  
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

**Dra. Lourdes Arizpe Slogher** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

# Índice

<b>Prólogo</b>	9
Dr. Guillermo J. R. Garduño Valero <i>Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa, México</i>	
<b>Introducción</b>	13
Los coordinadores	
<b>Primera parte: Aspectos teóricos: conceptos de la pobreza y políticas públicas regionales</b>	17
<b>Capítulo 1. Análisis de la pobreza y sus dimensiones en México bajo las desigualdades sociales</b>	19
Dr. Adolfo Rogelio Cogco Calderón, Dr. Jorge Alberto Pérez Cruz y Dra. Ma. de Jesús Hernández Rangel <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas, México</i>	
<b>Segunda parte: Aspectos teóricos prácticos: casos de desigualdad educativa y políticas públicas educativas</b>	41
<b>Capítulo 2. Situación laboral de los estudiantes mexicanos y el derecho a la educación</b>	43
Dra. María Taide Garza Guerra <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas, México</i>	
<b>Tercera parte: Mecanismos de intervención: Desigualdad educativa y superación</b>	51
<b>Capítulo 3. El nuevo perfil docente en la era digital: desafío en el contexto de la desigualdad educativa, caso estudiantes UAT</b>	53
Dr. Arturo Amaya Amaya; Dr. Daniel Cantú Cervantes y Dr. Jorge A. Lera Mejía <i>Universidad Autónoma de Tamaulipas, México</i>	
<b>Capítulo 4. La exclusión de los jóvenes en el empleo formal en México</b>	73
Dra. Maribel Lozano Cortés y Dra. René Leticia Lozano Cortés <i>Universidad de Quintana Roo, México</i>	

<b>Cuarta parte: Casos de desigualdad educativa: algunos ejemplos regionales</b>	83
<b>Capítulo 5. Empleos precarios de jóvenes profesionales con formación superior: el caso de los docentes universitarios en Argentina</b>	85
Dra. Eugenia Perona y Mtra. Mariela Cuttica <i>Universidad Nacional de Córdoba, Argentina</i>	
<b>Capítulo 6. Precariedad en el contexto familiar: análisis desde la pobreza, la educación y la exclusión social en España</b>	101
Dra. María de los Ángeles Hernández Prados y Dra. María Pina Castillo <i>Universidad de Murcia, España</i>	
<b>Capítulo 7. Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina emplazada en contexto de extrema pobreza</b>	121
Mtra. Maia Milena Acuña <i>Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina</i> Dr. José Ignacio Rivas Flores <i>Universidad de Málaga, España</i>	
<b>Capítulo 8. Remesas e inversión en educación en un contexto de desigualdad en Cali, Colombia</b>	135
Dra. Yuliet Bedoya Rangel <i>Universidad Autónoma de Nuevo León, México y Universidad del Valle, Colombia</i>	

# Prólogo

Escribir un prólogo representa un reconocimiento al esfuerzo y una intromisión en el trabajo ajeno. Soy consciente, por tanto, que mi papel no puede ser simplemente el de un lector pasivo; o el que describes el contenido del libro, tarea que es más próxima a los coordinadores que lo integraron; ni tampoco el que intentó encontrar problemas para pretender tardíamente incidir en el contenido.

Por tanto, pretendo reconstruir el proceso de investigación y lo que representa como esfuerzo y sobre todo como sorpresa. Es siguiendo a Abraham Kaplan, partir de la lógica en uso que guió la investigación para proponer una lógica reconstruida donde el proceso de investigación queda visto a través de ojos extraños que observan los cimientos, miran la estructura y con la mayor honestidad posible buscan reconocer el esfuerzo realizado y se reconoce en una problemática ajena como algo propio que es la búsqueda de explicación de lo humano.

Comencemos entonces con Thomas Kuhn, que tuvo la visión de que la ciencia parte de comunidades científicas de las que derivaban enigmas cuyo atributo es el de conocer de antemano sus propuestas de resolución, por lo que mediante procesos de verificación su explicación se constituía en paradigma. El punto central fue el momento en el que la producción científica comenzó a partir de problemas a los que el pensamiento científico no ofrecía una respuesta satisfactoria o simplemente había ignorado hasta entonces. Este fue el momento en el que surgió la emergencia para las nuevas explicaciones y fue la ruptura con la visión institucionalizada de la verdad y por tanto representó la crisis de las comunidades científicas de viejo cuño y fue el momento del surgimiento de las revoluciones científicas y del desplazamiento de los viejos paradigmas con sus comunidades.

Todo lo anterior no es casual que se mencione pues este libro es una forma alternativa de producción científica.

Esta problemática ha sido transformada en objeto de investigación y se asume a partir de nuevas categorías que la alejan de la visión convencional, pues estamos frente a problemas nuevos.

Así, una vez construido el objeto y resuelto el plano epistemológico, los investigadores continuaron con la aportación teórico metodológica que podríamos sintetizarla con la construcción de categorías para abordar el fenómeno que parte de la *pobreza* y la *desigualdad* como marco general y a partir de ahí se introducen las *políticas públicas* con un contenido regional, pues se refieren al caso mexicano, lo que representa el reconocimiento de la particularidad para después extenderla en los espacios internacionales donde se desenvuelven otros casos y donde el marco general nos permitirá introducirnos a otros espacios donde se produce también el fenómeno.

Explicitado el marco teórico general, la segunda corresponde a la *desigualdad educativa* que pasa a convertirse en el foco principal de atención y en él se fundamenta el concepto de *precariedad juvenil en decadencia* lo que posibilita identificar la población objeto de estudio de modo más preciso.

El tercer paso, es el abordaje del objeto el cual tiene que superar varios obstáculos, el primero conocer lo que se llama “el estado del arte” que supone identificar los trabajos e investigadores que están abordando la temática y a partir de ahí el grupo coordinador tomó la tarea de contactarlos para lo cual se utilizó una mecanismo de trabajos entre redes de investigación por medio de cuerpos académicos interdisciplinarios, Se mencionan, entre otros, el Grupo EUMED y el Grupo Académico PROCIE de la Universidad de Málaga, España; el Cuerpo Académico CABiES, liderado por investigadores pares de la FADYCS y de la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, todos ellos en enlace con la Coordinación de Investigación de la Universidad Anáhuac, campus Querétaro. Este trabajo se enmarcó bajo un Convenio de Estancias Cortas de Investigación celebrado entre la UAT y la Universidad Anáhuac Querétaro, periodo agosto 2019 a julio de 2020. A través de este mecanismo, se identificaron los esfuerzos referidos a la temática de desigualdad educativa / precarización, mezclado con la falta de oportunidades laborales para la juventud universitaria en México y con una fuerte tendencia a una alta propensión al desempleo, subempleo y empleos informales.

Con fundamento en lo anterior, se precisó el liderazgo y la capacidad de convocatoria y la respuesta no pudo ser mejor pues se integraron diferentes investigadores y el espacio se amplió considerablemente al mundo de habla hispana, pues con el radio de influencia de la temática se cubrió a México, España, Colombia y Argentina y el número de instituciones de respaldo se amplió considerablemente.

Una serie de atributos pudiera agregarse acerca de los investigadores convocados, todos ellos tienen posgrado y la mayoría doctorado. A su vez, de los ocho trabajos que integran el libro, dos de ellos son producto de la coordinación de tres investigadores. Cuatro de ellos se integran con dos investigadores; dos tienen un solo investigador y dos trabajos fueron hechos por tres investigadores. Como podemos ver la convocatoria fue respondida por especialistas consolidados y lo más importante es que no responden a un interés particular, sino a líneas de investigación con mecanismos de cooperación y continuidad institucional en la temática.

Los escenarios se ubican en cuatro países, lo que rebasa el punto de arranque que correspondía solo a México y que al ampliarse en el espacio integró nuevos horizontes sobre la temática. En todos los trabajos empíricos es de llamar a la atención las estrategias metodológicas para la construcción de variables e indicadores y la inevitable discusión acerca de la validez y confiabilidad del dato para determinar si

mide lo que se pretende medir y si es posible que al repetir el instrumento se pueden hallar tendencias de agrupamiento de los datos semejantes.

A su vez, es importante reconocer la forma en la que en cuatro grandes partes se distribuyeron los trabajos para su presentación e integración como libro, lo que indica que no privó un criterio de autoridad, sino la construcción de un consenso que sin duda pudo ser alcanzado gracias a que están sentadas las bases para integrar las redes de cooperación científica que tanta falta hacen, en especial para las ciencias sociales, en donde el predominio del criterio personal, del trabajo aislado de cubículo han terminado por ahogar iniciativas y convertir propuestas innovadoras en meras intenciones, por lo que este trabajo es también un modelo a seguir.

En el punto de cierre de la fase teórico metodológica indispensable para la construcción del objeto, el trabajo ofrece la determinación de diversos ángulos de visión para comprender su comportamiento en diferentes espacios, enriqueciendo sus significados en el tiempo.

Toda investigación debe asumir la responsabilidad y continuidad de sus propósitos, en ese caso nos referimos a cómo derivar los efectos del estudio sobre la docencia y cuál es su posibilidad y nivel de intervención. En este sentido se está hablando de una población de 12 a 29 años, con o sin nivel de estudios y con una fuerte tendencia hacia la precarización lo cual es preocupante pues habla del segmento de población al que le corresponde la entrega tarde o temprano del futuro inmediato de la sociedad y para quienes están rotas sus expectativas, pues aún en el caso de los Dinks las estructuras laborales cuyo nivel socioeconómico es mejor se sabe que sus condiciones no serán permanentes o de largo plazo.

De esta manera cabe reflexionar, ¿qué se está incubando en las sociedades periféricas y en el mundo en desarrollo? Asomémonos a las consecuencias a mediano plazo bajo condiciones de precarización que tendrán sin duda efecto en el fenómeno y en el tipo de promesas a que estarán sujetos por sistemas autoritarios y populistas, cuya ecuación es simplista y donde ofrecer expectativas crecientes mediante promesas, contrastadas con una incapacidad institucional para atenderlas puede llevar a la violencia y la destrucción de formas legítimas y democráticas de acceso al poder.

El tema tiene de esta manera múltiples aristas para abordarse, pues la inequitativa distribución de la riqueza por concentración extrema en unos cuantos lleva a niveles extremos la pobreza y con ello a derivar de esas condiciones un proceso que lleve necesariamente al cuestionamiento de la sociedad como modelo.

Finalmente, hace más de dos décadas Francis Fukuyama de corriente Hegeliana fue mal traducido en su artículo y posterior libro *El fin de la Historia* por lo que de inmediato vino una lluvia de críticas en las que se ahogó su propuesta. En realidad, siguiendo a Hegel, sería absurdo desde esa perspectiva decir que la historia concluyó, por lo que debió traducirse como “el fin de esa historia”. En ese punto es como se recuperó, pues la historia como se conoce ha concluido y no sabemos en qué momento, por lo que las viejas categorías ya no encajan por ningún lado.

Saludo con todo entusiasmo este trabajo que construye los nuevos procesos sociales y propone categorías, enfoques novedosos, se sustenta en trabajos empíricos y aporta una fuente bibliográfica de respaldo impresionante que sin duda será considerada para quienes prosigan esta labor.

Dr. Guillermo J. R. Garduño Valero  
Profesor-investigador Emérito Titular “C” en el departamento de Economía de la  
*Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Iztapalapa, México*

# Introducción

Este libro forma parte de la serie desigualdad y precariedad, liderado por los integrantes del *Cuerpo Académico Consolidado Bienestar Económico y Social CABiES*, con profesores investigadores de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tampico, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En 2019, se celebró un convenio de movilidad académica con la Coordinación de Investigación de la Universidad Anáhuac Querétaro, con la finalidad de editar la obra en forma conjunta del CABiES y el doctor Salvador I. Escobar Villanueva.

En la primera parte *Aspectos teóricos: conceptos de la pobreza y políticas públicas regionales*, se incluyó el primer capítulo escrito por los doctores Rogelio Cogco, Jorge Pérez y María de Jesús Hernández, denominado *Análisis de la pobreza y sus dimensiones en México bajo las desigualdades sociales*. Aquí los autores presentan un avance de la discusión teórica que se ha dado en los últimos años en cuanto a la forma como se ha conceptualizado el fenómeno de la pobreza, así como su relación con el tema de la desigualdad, y los efectos con la implementación de otros recursos presupuestales, particularmente del gobierno federal mexicano.

La segunda parte, *Aspectos teóricos prácticos: casos de desigualdad educativa y políticas públicas educativas*, presenta *Situación Laboral de los Estudiantes Mexicanos y el Derecho a la Educación* escrito por la doctora Taide Garza Guerra, presenta los casos de estudiantes que laboran para financiar sus estudios en instituciones de Educación Superior (IES) responsables de considerar los factores necesarios para evitar la deserción escolar y diseñar planes y programas de estudio flexibles que se adapten a las necesidades del estudiante.

En el siguiente apartado es el de *Mecanismos de intervención: Desigualdad educativa y superación*. El capítulo tres aborda *El Nuevo Perfil Docente en la Era Digital: Desafío en el Contexto de la Desigualdad Educativa: caso Estudiantes UAT* firmado por los doctores Arturo Amaya, Daniel Cantú y Jorge Lera, que refiere diferentes programas implementados para la formación y especialización docente. El desarrollo de saberes digitales en la enseñanza a distancia como proyectos estratégicos transversales a los 87 programas educativos presenciales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

En el capítulo cuatro las doctoras Maribel y René Leticia Lozano, de la Universidad de Quintana Roo, escriben *La Exclusión de los Jóvenes en el Empleo Formal en México*, y afirman que los jóvenes son los que más han padecido con la globalización y la crisis financiera de 2008, sus consecuencias han afectado sus ingresos económicos, pues la mayoría de ellos mantienen empleos temporales, con salarios reducidos y en muchos casos, sin contratos laborales. El trabajo analiza

indicadores que dan cuenta del tipo de empleo entre los jóvenes y que los conduce a la pobreza y a la exclusión social.

El apartado cuarto, se denomina *Casos de desigualdad educativa: algunos ejemplos regionales*, y se integra por cuatro capítulos. El capítulo cinco se llama *Empleos Precarios de Jóvenes Profesionales con Formación Superior: el caso de los Docentes Universitarios en Argentina*. Esta investigación la desarrolla la doctora Eugenia Perona junto la maestra Mariela Cuttica, ambas de la Universidad Nacional de Córdoba. Afirman que en Argentina se ha comprobado que durante las últimas décadas hubo un proceso de precarización en la profesión del docente universitario y empeoró para los jóvenes profesionales dedicados a la enseñanza.

El capítulo seis se llama *Precariedad en el contexto familiar: análisis desde la Pobreza, la educación y la exclusión social en España*, donde las doctoras Ángeles Hernández y María Pina de la Universidad de Murcia España, comentan que el trabajo tiene como finalidad delimitar los rasgos que definen la pobreza y la exclusión social en familias, mediante un análisis conceptual de la pobreza y de la exclusión social.

El séptimo capítulo, *Discusiones sobre el Hacer Escuela en una Institución Pública de Gestión Social de la Provincia del Chaco, Argentina Emplazada en Contexto de Extrema Pobreza* es resultado del avance de tesis que realiza la maestra Maia Milena de la Universidad Nacional Entre Ríos, Argentina, dirigida por el doctor Ignacio Rivas de la Universidad de Málaga, España. Disertan sobre *el hacer escuela en esta escuela* mediante tres ejes: las finalidades, los docentes y los estudiantes. La institución manifiesta un profundo sentido político e ideológico del cual se desarrolla *la nueva escuela* de no gradualidad y relación con la comunidad. Dan cuenta de un perfil docente muy particular y una posición central de los estudiantes que procura el logro de su autonomía, libertad y emancipación.

En el octavo capítulo la investigadora de la Universidad del Valle de Colombia, doctora Yuliet Bedoya, recapitula la investigación de tesis de maestría *Remesas e Inversión en Educación en un Contexto de Desigualdad en Cali, Colombia*. Afirma que, en la migración internacional, uno de los vínculos más fuertes que une al migrante con su lugar de origen es la remesa. Describe el papel de las remesas en los hogares beneficiarios de la ciudad de Cali, destacando dentro de los principales usos, el consumo en alimentos, medicamentos y los gastos en educación.

Se agradece a los cuerpos académicos de investigación de México y España que colaboraron en este reto, subrayando los beneficios aprovechados gracias a las Estancias Académicas de Investigación que promueve la Universidad Autónoma de

Tamaulipas junto con la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa para el Desarrollo del Servicio Profesional Docente.<sup>1</sup>

Se agradece el respaldo del maestro Jaime Durán, Vicerrector Académico de la Universidad Anáhuac Querétaro, del doctor José A. Ramírez, Director de Programas de Apoyo de la UAT y del doctor Rogelio Castillo, Director de la UAMCEH de la UAT y del doctor Héctor Manuel Cappello Y García, Secretario Técnico del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, por confiar en esta labor. Esperamos que este esfuerzo editorial, coadyuve con la aportación de más y mejores investigaciones que permitan nuevas indagaciones del apasionante tema de la desigualdad y la precarización.

Los coordinadores

---

<sup>1</sup> Secretaría de Educación Pública: Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019. Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. Apoyos posdoctorales SEP-23-007-C y Estancias Cortas de Investigación.



**Primera Parte**  
Aspectos teóricos: conceptos de la  
pobreza y políticas públicas regionales





# Capítulo 1. Análisis de la pobreza y sus dimensiones en México bajo las desigualdades sociales

Dr. Adolfo Rogelio Cogco Calderón

Dr. Jorge Alberto Pérez Cruz

Dra. Ma. de Jesús Hernández Rangel

*Universidad Autónoma de Tamaulipas, México<sup>1</sup>*

## Resumen

Se presenta un avance de la discusión teórica que se ha dado en los últimos años en cuanto a la forma como se ha conceptualizado el fenómeno de la pobreza así como su efectos con la implementación de otros recursos presupuestales, particularmente del gobierno federal mexicano; se aborda el efecto de la transversalidad de las acciones tanto operativas como administrativas y presupuestales que tienen que ver con la atención a la población que vive en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Se concluye con una aproximación teórica por parte del gobierno para conocer con mayor precisión el fenómeno de la pobreza nacional.

**Palabras clave:** Pobreza, indicadores de medición, transversalidad, presupuestos, políticas públicas.

## I. Introducción

A lo largo de la historia, la pobreza se ha posicionado como un fenómeno social de interés tanto para las organizaciones como para la sociedad en general, no solo en el campo intelectual, sino como problemática a resolver debido a su trascendencia a nivel estructural. En México, la pobreza sigue siendo prioridad en la agenda de las organizaciones tanto públicas como sociales, ya que disminuirla representa un reto, y su medición transparente el impacto y orienta las acciones de las políticas sociales que se han implementado o bien que se pueden implementar para atenderla en sus diferentes dimensiones.

Instituciones como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el Consejo Nacional de Población (CONAPO), y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), han identificado a la población en situación de pobreza, lo que permite conducir las acciones sociales acertadamente en disminución de la problemática. Esto no resulta una tarea fácil, puesto que los

---

<sup>1</sup> Correo para comunicarse con los autores: [acogco@docentes.uat.edu.mx](mailto:acogco@docentes.uat.edu.mx)

métodos y periodicidad de tales mediciones varían de acuerdo a cada organización que la realiza. Asimismo, la escasez de recursos y las condiciones sociodemográficas en cada estado, obstaculizan la adecuada intervención social en las zonas más vulnerables.

Analizar la pobreza desde una perspectiva multidimensional genera certeza al momento de ejecutar acciones que atienden a la población en esta situación, puesto que hay mayor probabilidad de impactar directamente en los indicadores que la determinan. Asimismo, en materia de desarrollo social, la experiencia, de la focalización de las acciones ha adquirido mayor relevancia en la implementación de las políticas públicas, puesto que la relación entre el recurso y la recepción de este por la población beneficiada, debe garantizar eficaz y eficientemente el impacto de las intervenciones emprendidas durante la administración pública.

En el presente documento se analiza teóricamente el abordaje sobre la pobreza desde una perspectiva multidimensional, asimismo se busca convergencia en cuanto a las acciones que se desprenden de la aplicación del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS), mismos que están generando cambios significativos en las condiciones de vida de la población.

Dicho desarrollo, es producto de la aplicación de los recursos en la infraestructura social, que está enmarcada en la Ley de Coordinación Fiscal, así como en el pacto federal y en el sentido redistributivo que tienen estos medios o mecanismos de asignación de recursos para tal fin, para ello se toma en consideración elementos jurídicos que se enmarcan para el estado de Tamaulipas, en la zona noreste de México.

## **II. Antecedentes**

El disminuir la pobreza y la desigualdad no es una tarea fácil, principalmente porque son el reflejo del comportamiento de la economía y de las acciones que cada orden de gobierno implementa a través de políticas públicas diseñadas para tal fin. Por ende, el que continúen siendo una constante dentro de la agenda política, tanto nacional como internacional, refleja a un sector de la población con altos índices en carencias sociales, y a su vez, la inversión por parte de los países en cubrir las necesidades básicas de los segmentos poblacionales en desventaja. Lo anterior representa uno de los aspectos que interviene en el comportamiento del crecimiento económico y la estabilidad de los Estados y sus regiones (Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 2017).

Es por ello que, en un contexto internacional, tanto la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017) como sus estados miembros, sociedad civil y diversos participantes, se comprometieron primeramente en la Cumbre del Milenio

realizada en el año 2000 y posteriormente en la Cumbre de las Naciones Unidas realizada en el año 2015 a intensificar los esfuerzos “para poner fin a la pobreza en todas sus formas y reducir la desigualdad” por medio de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); antes llamados Objetivos del Milenio, y que ahora conforman la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, vigentes a partir del 1 de enero del 2016 aplicables para los próximos 15 años.

México como Estado miembro de la ONU, se ha comprometido en la aplicación y ejecución de los principios de los ODS, que dentro de sus acciones por erradicar la pobreza y disminuir la desigualdad en el país. Uno de los cambios principales que se ha llevado a cabo en los países a partir de los ODS, es la nueva metodología para la medición de la pobreza y la desigualdad. Esta nueva perspectiva del BID (2017), señala “que la pobreza y la desigualdad en el ingreso no son problemas relacionados solamente por el ingreso monetario de un hogar”, sino que además “existen diferencias importantes entre sus habitantes en diversas dimensiones relevantes del desarrollo social, como en el caso de la alimentación, la educación, la salud, el empleo o la vivienda” (p. 8), esto quiere decir que “la pobreza es un fenómeno multidimensional”, y como tal, debe ser evaluada desde esta perspectiva, cuyas dimensiones impactan de manera negativa el desarrollo de las personas y vulneran sus derechos sociales.

El Estado mexicano ha sido un impulsor de la adopción de un enfoque multidimensional de la pobreza; para ello cuenta con la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) publicada en el año 2004, del cual emana la disposición para la creación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) como órgano evaluador.

La Ley General de Desarrollo Social (2016), en su artículo 14, señala que la Política Nacional de Desarrollo Social que se emita en México y que influirá en la elaboración de los planes estatales y municipales de desarrollo y programas institucionales deberá de contemplar cuando menos alguna de las siguientes vertientes:

- I. Superación de la pobreza a través de la educación, la salud, de la alimentación nutritiva y de calidad, la generación de empleo e ingreso, autoempleo y capacitación
- II. Seguridad social y programas asistenciales
- III. Desarrollo Regional
- IV. Infraestructura social básica
- V. Fomento del sector social de la economía

La LGDS (2016) señala en su artículo 26 las seis dimensiones que se utilizarán para la definición, identificación y medición de la pobreza en México:

- I. Ingreso corriente *per cápita*
- II. Rezago educativo promedio en el hogar
- III. Acceso a los servicios de salud
- IV. Acceso a la seguridad social
- V. Calidad y espacios de la vivienda
- VI. Acceso a los servicios básicos en la vivienda

El CONEVAL (2014) es “el organismo del Estado mexicano encargado de establecer los lineamientos y criterios para la definición, identificación y medición de la pobreza” (p. 35). En ese sentido y dentro del marco de la normatividad local, Ley de Desarrollo Social para el Estado de Tamaulipas (LDST, 2016) en el artículo 4 se menciona en su fracción I y II, los objetivos en materia de desarrollo social

- I. Garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, la igualdad de oportunidades, y el acceso de la población al desarrollo social
- II. Promover la movilidad social para el mejoramiento integral de la calidad de vida de la población y establecer las bases de la participación y organización social en la materia

En la misma ley se señalan dentro del artículo 4 en las fracciones III, IV y V las facultades que le competen a la administración pública estatal para la elaboración de las políticas públicas sociales, la alineación del Sistema Estatal de Desarrollo Social con los tres poderes de gobierno y la población objetivo de la política social de desarrollo de la siguiente manera:

- III. Establecer los lineamientos generales a los que deben sujetarse las políticas públicas dirigidas al desarrollo social y a la superación de la marginación y la pobreza
- IV. Establecer un Sistema Estatal de Planeación del Desarrollo Social en el que participen los gobiernos federal, estatal y municipal
- V. Regular y garantizar la prestación de los bienes y servicios contenidos en los programas sociales, dando prioridad a las personas vulnerables y núcleos de población que mayores carencias presenten

En este esquema, el Plan Estatal de Desarrollo del estado de Tamaulipas en el noreste de México 2016-2022 “Tiempo de todos” (2017), contempla en uno de sus tres ejes rectores el Bienestar Social, que busca, entre otras cosas, diseñar e implementar programas que contribuyan en la atención de las necesidades básicas para alcanzar

el bienestar humano y mejoramiento social. A su vez, señala los siguientes temas de atención prioritaria: “Atención y prevención social de las violencias, pobreza y desnutrición, igualdad y atención a grupos vulnerables, salud, educación, deporte, cultura, vivienda y apropiación del espacio público”; cada uno con sus respectivos objetivos, estrategias y líneas de acción.

Así, se puede observar que todos y cada uno de los ejes y objetivos propuestos en el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, se encuentran alineados a los objetivos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo y, por ende, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. Es decir, existe una sinergia desde el sector internacional con todos los niveles de gobierno de cada Estado para garantizar la atención a la población en situación de pobreza y desigualdad, así como para fomentar políticas públicas que favorezcan el desarrollo sostenible en las naciones.

Dentro del marco de la atención a la pobreza multidimensional, México cuenta con la Secretaría de Desarrollo Social para la creación, ejecución y seguimiento de la política social a nivel federal. En el ámbito local, Tamaulipas ejerce dichas funciones a través de la Secretaría de Bienestar Social (SEBIEN), para tal efecto, la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Tamaulipas (2016) en su artículo 33, otorga entre otras, las siguientes atribuciones a la Secretaría:

- I. Proponer, conducir y evaluar la política estatal de desarrollo social, así como los programas y las acciones específicas para el combate a la pobreza, la atención especial a grupos vulnerables y en desventaja y, en general, la superación de las desigualdades sociales
- II. Diseñar, concertar, ejecutar y dar seguimiento a los programas sociales en los ámbitos rural y urbano para la atención de grupos específicos y sectores marginales, promoviéndose la participación de los sectores social y privado
- III. Impulsar la igualdad de oportunidades de los grupos sociales vulnerables y en desventaja, para el acceso a los servicios de salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna y a los servicios públicos básicos
- IV. Participar en la ejecución y supervisión de los programas sociales que el Gobierno Federal desarrolle en el Estado, de conformidad con los convenios de coordinación que se suscriban al efecto

Este recurso se encuentra determinado en la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria (LFPRH, 2015) dentro de su artículo 39, el cual expresa que “En el Presupuesto de Egresos se aprobarán las previsiones de gasto con un nivel de agregación de ramo y programa. En el caso de las entidades, las previsiones de gasto se aprobarán por flujo de efectivo y programa.”. En este sentido, dentro de los ramos presupuestarios se determina el recurso financiero que recibirán las

entidades federativas, los distintos entes de gobierno y los órganos autónomos; la LFPRH (2015) en su artículo 2 define ramo como “la previsión de gasto con el mayor nivel de agregación en el presupuesto de egresos”; y pueden segmentarse en gasto programable y no programable; dentro del mismo artículo se expone la división de los ramos en administrativos, autónomos y generales.

De acuerdo al artículo 2 de la LFPRH (2015), por medio de los ramos administrativos, se asignan recursos a dependencias, entidades, “a la Presidencia de la República, a la Procuraduría General de la República y a los tribunales administrativos”; los ramos autónomos, conceden recursos al Poder Legislativo, al Judicial y a los entes autónomos; y los ramos generales, derivan de la “disposición expresa de la Cámara de Diputados en el Presupuesto de Egresos y no corresponden al gasto directo de las dependencias, aunque su ejercicio esté a cargo de éstas”.

Ahora bien, dentro del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), los ramos generales engloban los recursos federales que serán transferidos a las entidades federativas como parte del proceso de descentralización del gasto público y con el sentido redistributivo del gasto, los cuales, de acuerdo al Tomo IV del PEF (2017) se encuentran divididos en ocho ramos; el Ramo 33 denominado Aportaciones Federales para las Entidades Federativas y los Municipios permite realizar una serie de acciones adicionales en materia de bienestar social y atender con ello a una mayor cantidad de población en condiciones de pobreza.

Conforme al PEF (2017), el gasto de estos recursos adicionales “está condicionado a la consecución y cumplimiento de los objetivos” de la Ley de Coordinación Fiscal.

De acuerdo con el PEF (2017) el Ramo 33 se encuentra conformado por los siguientes fondos con fines específicos:

- Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE)
- Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA)
- Fondo de Aportaciones para los Servicios de Salud (FASSA)
- Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS)
- Fondo de Aportaciones para el Fortalecimiento de los Municipios y de las Demarcaciones Territoriales del Distrito Federal (FORTAMUN)
- Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)
- Fondo de Aportaciones para la Seguridad Pública de los Estados y del Distrito Federal (FASP)
- Fondo de Aportaciones para el Fortalecimiento de las Entidades Federativas (FAFEF)

Uno de los temas de mayor interés que se deriva del Ramo 33 es el apoyo a la infraestructura social, debido a que incide de manera directa en el entorno de los individuos con rezago o carencias sociales. Para ello, en materia de infraestructura, se beneficia del Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS), el cual se crea en 1997 y, de acuerdo a la Estrategia Programática del PEF (2017), tiene como objetivo fundamental:

[...] el financiamiento de obras, acciones sociales básicas e inversiones que beneficien directamente a población que habita en las zonas de atención prioritaria, localidades con alto o muy alto nivel de rezago social o en condición de pobreza extrema, conforme a lo previsto en la Ley General de Desarrollo Social.

El FAIS está integrado por dos sub fondos y cuyo destino es (PEF, 2017):

- a. Fondo de Infraestructura Social Estatal (FISE), y se destina para obras y acciones de alcance o ámbito de beneficio regional o intermunicipal.
- b. Fondo de Infraestructura Social Municipal y de las Demarcaciones Territoriales del Distrito Federal (FISMDF), y se utiliza en el financiamiento de obras de agua potable, alcantarillado, drenaje y letrinas, urbanización municipal, electrificación, infraestructura básica de salud, infraestructura básica educativa, mejoramiento de vivienda, caminos rurales e infraestructura productiva rural.

Anualmente, tanto el FISE como el FISMDF reciben un porcentaje del total de la recaudación federal participable, del cual le pertenece la mayor parte a los municipios, con un 2.2228% y en menor parte a las entidades federativas con un 0.3066% del presupuesto anual (LCF, 2016). El propósito de estos fondos es el mejoramiento de la vivienda y de la infraestructura social, no solo como acciones para el financiamiento de obras, sino como acciones sociales e inversiones que generen un impacto en la reestructuración del tejido social de las zonas que presentan pobreza multidimensional en las entidades y localidades con un alto rezago educativo, social y económico en general.

Esto quiere decir que, a través del mejoramiento a la vivienda y de la infraestructura social en torno a la misma, se puede fomentar el sentido de pertenencia dentro de una zona marginada para disminuir la desigualdad y marginación que le caracterizan con respecto al resto de la sociedad a la que pertenece, asimismo se vuelven zonas más solidarias, lo que disminuye la vulnerabilidad y riesgo en materia de seguridad pública; por último, se activa a la sociedad con la modernización urbana fomentando el desarrollo económico y la capacitación de los individuos, logrando con esto la construcción de espacios de interacción positiva y con mayor

participación ciudadana. En el caso del estado de Tamaulipas como de cualquier otra entidad federativa de nuestro país, la distribución de un fondo adicional como el FISE en los proyectos y programas, contribuye a paliar las condiciones de la población en zonas de pobreza y marginación.

### III. Definición de pobreza y marginación

La pobreza como fenómeno social que aqueja a gran parte de la población mundial, ha sido abordada y atendida tanto por organismos internacionales como por gobiernos en sus diferentes niveles. De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017), en el 2015 más de 800 millones de personas subsistían con menos de \$1.25 US al día, en pobreza extrema, ya que tal monto no permite el acceso a los servicios y recursos básicos para tener una vida digna.

En América Latina, el deterioro en las condiciones de vida y de trabajo en gran proporción de la población ha repercutido en el aumento de las condiciones de pobreza, así mismo, como sociedad se continúa percibiendo el mismo ingreso con poca opción a incremento significativo, en contraparte con el proceso inflacionario que sufren los productos de la canasta básica. En este contexto, el grado e intensidad de la pobreza va en aumento.

Estudios realizados por el CONEVAL publicados en el 2018, muestra que el 41.9% de la población se encuentra en pobreza, 52.4 millones de personas, de las cuales el 34.5% se encuentra en pobreza moderada y el 7.4% en pobreza extrema, es decir, el 43.1 millones de personas en pobreza moderada y 9.3 millones en pobreza extrema respectivamente. Si bien la pobreza extrema disminuyó respecto al año 2008 al pasar del 11% a 7.4%, la que registró un aumento fue la pobreza moderada al pasar de 33.3% al 34.5 %.

Este fenómeno ha sido tenor para el desarrollo social y contextualiza los efectos que han registrado las acciones para atender tal fenómeno. Es de vital importancia no solo identificar el contexto, sino ver y conocer sus contornos e implicaciones conceptuales a fin de tener cada vez con mayor claridad sus alcances y afectaciones que tiene la pobreza en las condiciones de vida de la población. Por lo anterior, Cuenca y Chavarro (2008, p. 113) señalan que la pobreza es la “manifestación más clara de la incapacidad de la sociedad humana de garantizar las condiciones básicas de una vida digna”. Explican que “no se reduce estrictamente a un problema de ingresos o de gasto”, sino que comprende una diversidad de elementos que la conforman.

En la definición de pobreza, aún no existe un consenso del término debido a que su naturaleza y características pueden variar según los lugares y las personas que la aquejan; por ejemplo, Moreno-Jiménez (2001, p. 21) revisó algunas

definiciones de pobreza, puntualizando siete elementos principales que ayudan a su conceptualización:

- Carencia de recursos económicos y/o medios para conseguirlos (empleo, capital, vivienda).
- Bajo nivel de formación y escasa cultura.
- Escasas relaciones sociales.
- Acumulación de otros problemas sociales: drogodependencias, delincuencia, mendicidad, entorno social.
- Degradación personal: baja autoestima, pasividad y sentimiento fatalista, problemas de salud.
- Transmisión de una generación a otras. • Ausencia general de calidad de vida.

Bajo este enfoque, Díaz y Turner (2012, p. 28) definen a la pobreza como “una situación de carencia que impide a las personas ser capaces de alcanzar niveles de bienestar considerados mínimos según criterios específicos”, dichos criterios los dividen en dos partes: en la primera consideran como criterio más estricto la alimentación, argumentando que esta es imprescindible para la subsistencia del individuo; la segunda parte a partir del número de carencias que el individuo es incapaz de adquirir y que son necesarias para lograr incluirse dentro del *statu quo* de la sociedad.

Tales conceptos dan una visión global sobre las distintas concepciones de la pobreza, por lo tanto, a fin de adoptar un concepto especializado en su medición, en el caso de México, se utiliza el desarrollado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2014, p. 136) desde una perspectiva multidimensional:

[...] Una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, y si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades.

De acuerdo con el BID (2017), el concepto de pobreza se considera para aquella población que no cuenta con los recursos monetarios suficientes para satisfacer sus necesidades, es decir, una de las dimensiones es la pobreza monetaria, misma que es utilizada de manera tradicional. Para la estimación el BID define en primera instancia indicadores de bienestar, posteriormente se establecen límites para establecer quiénes son pobres y quiénes no, por último, se generan las estadísticas para identificar quiénes experimentan las condiciones de pobreza y quiénes no.

Asimismo el BID, toma en cuenta que un individuo vive en pobreza monetaria si las personas que viven en un hogar tienen un ingreso por debajo de la línea de pobreza; sin embargo, en el fenómeno de la pobreza existe una complejidad mayor que la variable monetaria no alcanza a explicar.

Desde hace algunos se inició el desarrollo de una corriente multidimensional por organismos internacionales, donde se toma en cuenta no solamente el ingreso por cápita, sino que su definición abarca aspectos más amplios. Esto se puede observar en la definición de pobreza de Spicker, Álvarez, y Gordon, (2009, p. 294) que citan a la ONU (2005) y en la que se diversifican los elementos de la pobreza a condiciones materiales, económicas y sociales de la siguiente manera: “la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información. La pobreza depende no sólo de ingresos monetarios sino también del acceso a servicios”.

La metodología para la medición de la pobreza contempla el enfoque monetario y no monetario. Este último, contiene aspectos que afectan el bienestar, como la alimentación, el acceso a la salud, tener autoestima, la colaboración dentro de su comunidad, entre otras, para permitirnos ampliar la perspectiva sobre la pobreza, comprender sus causas y las intervenciones necesarias para su medición (BID, 2017).

Por otro lado, la pobreza no es el único fenómeno que vulnera a la sociedad, paralelamente ha surgido el tema de la marginación, un concepto que hace alusión a un problema de tipo espacial así como de acceso a los satisfactores que la modernidad ofrece a la población en general, por lo que la marginación tiene un matiz territorial y espacial, donde se hace referencia a la población que dado el espacio donde viven, no le permite el acceso a ciertos tipos de beneficios que las sociedades modernas poseen, como electricidad, agua entubada, drenaje, acceso a los servicios educativos y de salud, entre otros. Regularmente los grupos poblacionales que viven en condiciones de marginación, son grupos poblacionales del medio rural, con una fuerte dispersión territorial unos de otros.

Los conceptos de pobreza y marginación suelen relacionarse al grado de confundirse o entenderse como si se tratase de sinónimos. No obstante, al analizarlos a profundidad se pueden identificar sus distintas características y diferenciar su propia forma de medición, en la que no necesariamente se debe tener relación. Para ilustrarnos mejor, el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) define a la marginación como un problema de tipo estructural que impiden alcanzar determinadas condiciones de vida asociado principalmente con algunos servicios públicos. Una de las tareas que ha desarrollado el CONAPO, es la estimación del

índice de marginación a través de modelar nueve indicadores asociados con el fenómeno de la marginación. Es decir, “la marginación se asocia a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas, pero también a privaciones” y difícil acceso a bienes y servicios básicos para el bienestar.

Tanto la pobreza como la marginación, son fenómenos que obstaculizan el desarrollo y bienestar de la sociedad ya que ambas se presentan en distintas circunstancias que afectan a los individuos, cada una con sus particularidades. Sin embargo, la marginación tiene una relación más estrecha con las dificultades sociales a las que se enfrenta un individuo y la pobreza se relaciona con el acceso a las garantías sociales, los bienes físicos con los que cuenta o no y su capacidad para adquirirlos. Es decir, mientras la marginación es un tema en cuanto a territorio y por tanto espacial, la pobreza se refiere a tener la capacidad económica para adquirir o no bienes y servicios básicos, así como a la experimentación de cierto tipo de carencias. En este sentido, tanto la pobreza como la marginación, aunque son factores diferentes, pueden tener gran relación, ya que la pobreza puede ser una causal de la marginación; por ejemplo, si un individuo se encuentra en una situación de pobreza extrema posiblemente sea relegado a vivir en zonas más alejadas, de difícil acceso a los servicios básicos lo cual limita su posibilidad de desarrollo productivo, educativo, social, entre otros, por lo tanto, el individuo termina siendo excluido por su mismo entorno social. Es decir, el vivir en una situación de pobreza es una condición de marginación, sin embargo, no por estar en una condición de marginación necesariamente se vive en una situación de pobreza.

Una vez entendida la definición de pobreza, sus distintas dimensiones y sus similitudes y diferencias con la marginación, se analiza la pobreza multidimensional, un concepto aceptado por el CONEVAL como máximo órgano evaluador de la política pública social en México.

#### **IV. Medición multidimensional de la pobreza**

El concepto de pobreza, es posible percibirla desde distintas vertientes y la medición de sus variables o componentes, permite considerar su abordaje desde una perspectiva multidimensional. Recientemente y de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2013) se ha promovido la investigación en materia de indicadores multidimensionales, de igual forma los gobiernos han manifestado un interés por incorporar tales indicadores en el análisis de sus políticas públicas.

Ahora las nuevas aproximaciones a la estimación sobre la pobreza permiten conocer desde las vivencias de las familias que viven bajo dicha condición, sus

limitaciones monetarias hasta el conocimiento y reconocimiento del acceso a ciertas carencias o privaciones que les genera deterioro en su calidad de vida, es por ello que desde un enfoque multidimensional, se prevé conocer y estimar los ingresos monetarios y las carencias a las que no tienen acceso para identificar el grado e intensidad de pobreza en la que vive la población dependiendo su contexto.

Ahora bien, es necesario exponer el enfoque normativo que implica la medición de la pobreza multidimensional en el contexto internacional. De acuerdo a la CEPAL (2013), el índice de pobreza multidimensional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desarrollado por la *Oxford Poverty and Human Development Initiative* (OPHI) como respuesta a los objetivos del milenio, es aceptado por los distintos organismos internacionales en materia de medición y erradicación de la pobreza. Esta forma de medición se enfoca en el componente de la familia en lugar del individuo solamente, y las posibilidades de ésta para satisfacer sus necesidades, lo que permite analizar el fenómeno desde una perspectiva global.

A nivel nacional, la LGDS (2016) en su artículo 36, establece que el cálculo oficial de pobreza lo realizará el CONEVAL, institución que ha implementado para tal fin una metodología multidimensional desarrollada y promovida por organismos internacionales; para tal propósito, se utiliza la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) que recaba de la Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares (ENIGH). La estimación se hace a través de la solicitud de una determinada cantidad de datos para tener una base robusta y hacer los cálculos respectivos. La metodología contempla dos variables generales, la primera se refiere al bienestar económico y la segunda los derechos sociales. En la elaboración del método de medición se toman en cuenta el conjunto de capacidades y activos con las que cuenta un individuo para su pleno desarrollo. El Estado mexicano a través del CONEVAL adopta una definición de pobreza que “analiza la situación social de la población a partir de tres dimensiones: el bienestar económico, los derechos sociales y el contexto territorial”.

Para efecto de la medición utilizada, sólo se considera el bienestar económico y los derechos sociales ya que la tercera hace alusión a ámbitos de índole colectivos, como la cohesión social y aspectos de tipo comunitario. El CONEVAL (2014) ofrece la siguiente definición de pobreza multidimensional:

[...] una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social constitutivos de la pobreza y sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades (p. 136).

El CONEVAL identifica a la población con presencia y/o ausencia de carencias en cada una de las variables anteriores, de modo que pueda clasificarse a la población en situación de pobreza bajo estas dos dimensiones. En un principio, el bienestar económico se analiza con el ingreso del hogar o por individuo de acuerdo a un umbral o línea de pobreza.

El CONEVAL (2014) menciona que el ingreso corriente del hogar “[...] es ajustado a fin de reflejar las diferencias en la composición del hogar (de acuerdo con su tamaño, edad de sus integrantes y otras características)” (p. 39), obteniendo así el indicador de ingreso corriente del hogar. A partir de este punto, inicia la clasificación de la población con ingresos insuficientes para adquirir bienes y servicios en dos líneas: la línea de bienestar y la línea de bienestar mínimo. La primera se refiere a la parte de la población que no obtiene ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias; la segunda identifica a la población que, aunque sí cuenta con un ingreso, éste no le permite cubrir sus necesidades de manera adecuada (CONEVAL, 2014).

El ingreso corriente establecido en la línea de bienestar corresponde a un ingreso promedio mensual por persona en el hogar, es decir, el ingreso total de los integrantes económicamente activos en el hogar es dividido entre el número de integrantes del mismo y tal resultado debe ser igual o mayor al establecido en la línea de bienestar para quedar fuera de la línea de pobreza, por el contrario, todas aquellas personas u hogares que estén por debajo de dicha línea se clasifican en situación de pobreza de acuerdo a este método.

Las carencias son clasificadas en 6 indicadores mencionados en el artículo 36 de la LGDS (2016):

- El indicador de Carencia por Rezago Educativo que se refiere a las personas con edad de 3 a 15 años que no asisten a un centro de educación formal y no cuentan con la educación básica, es decir, no tienen la primaria y secundaria terminada.
- El indicador de Carencia por acceso a los Servicios de Salud que se refiere a las personas que no cuentan con acceso a los servicios médicos, es decir, que no están adscritos a alguna institución o centro de salud ya sea público o privado.
- El indicador de Carencia por acceso a la Seguridad Social que se refiere a no contar con servicios médicos, un Sistema de Ahorro para el Retiro (SAR) y/o una administradora de ahorros para el retiro (AFORE), en otras palabras, el aseguramiento de recursos al término del periodo laboral y jubilación.
- El indicador de Carencia por Calidad y Espacios en la vivienda hace alusión, independiente de que la vivienda que se habita sea propia o no, a que esta debe

estar construida con materiales de calidad y contar con una adecuada distribución de los espacios.

- El indicador de Carencia por acceso a los Servicios Básicos en la vivienda que se refiere a la falta de los servicios deseables para el funcionamiento de la vivienda (drenaje, energía eléctrica y combustible para cocinar los alimentos).
- El indicador de Carencia por acceso a la Alimentación que se refiere a tener acceso a una adecuada alimentación diaria para subsistir, cabe mencionar que este rubro se toma como punto de referencia para la construcción de los umbrales de pobreza ya que de ello depende la sobrevivencia de las personas.

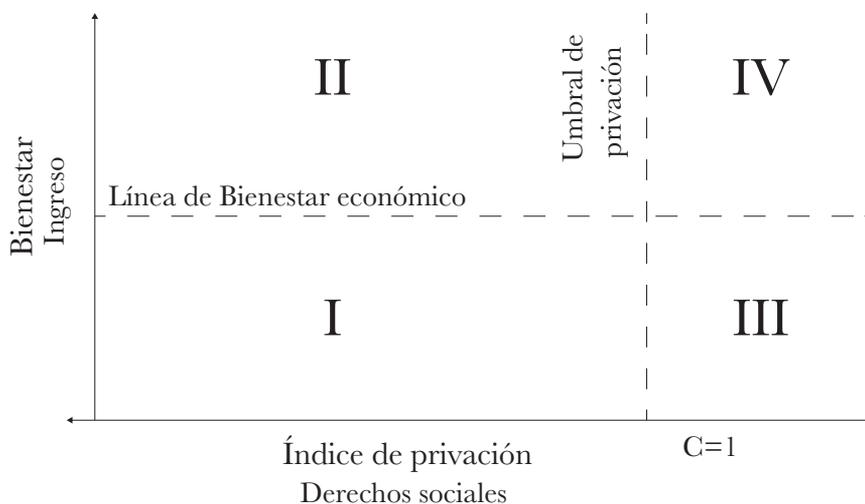
Al mismo tiempo, también se encuentran presentes dos indicadores más que derivan de las variables bienestar social y contexto territorial, los cuales son: el indicador corriente per cápita y el grado de cohesión respectivamente.

Conviene subrayar, que el contexto territorial no se toma en consideración en un primer momento para la clasificación de la pobreza debido a que los aspectos contextuales que la caracterizan (geográficas, culturales, sociales, entre otros) se analizan desde la óptica de la influencia y efecto y no como un factor determinante para la pobreza multidimensional. Para tal medición de la cohesión social, el CONEVAL (2014) utiliza los siguientes indicadores:

- Índice de Gini.
- Grado de polarización social de la entidad federativa o del municipio.
- Razón de ingreso de la población pobre multidimensional extrema respecto a la población no pobre multidimensional y no vulnerable.
- Índice de percepción de redes sociales (solo aplica para las entidades federativas a causa de la falta de información a nivel municipal).

A su vez, el CONEVAL aplica los criterios Gordon (2007) para determinar el valor  $C^*$  y así dividir a la población en dos grupos: el Bienestar Económico y el Índice de Privación Social, de esta forma, se encuentra que el valor de  $C^*$  es igual a 3. De esta manera, se busca “conjugar ambos espacios para delimitar la población en situación de pobreza multidimensional”. Esto se aborda de acuerdo con la siguiente imagen:

Figura 1. Bienestar Económico e Índice de Privación



Fuente: Elaboración de la Secretaría de Bienestar Social con base en datos del CONEVAL (2014)

El Espacio de Bienestar y el Índice de Privación Social, son variables que permiten definir si una persona presenta carencia en la respectiva dimensión.

Por un lado, el Espacio de Bienestar, ubicado en la parte lateral izquierda, establece dos parámetros; la Línea de Bienestar con la que se identifica a las personas que no cuentan con ingresos suficientes para adquirir los bienes y servicios básicos y la Línea de Bienestar Mínimo que identifica a las personas que ni aun con los ingresos que pudieran llegar a tener pueden satisfacer sus necesidades alimentarias y servicios básicos.

Así mismo, en la parte inferior de forma horizontal, se encuentra el Índice de Privación, que hace referencia a los 6 derechos sociales establecidos por la LGDS y representa la proporción promedio de carencias estableciendo un Umbral de Privación a partir de una primera carencia ( $C=1$ ), a su vez, un Umbral de Privación Extrema a partir de tres o más carencias sociales ( $C^*=3$ ).

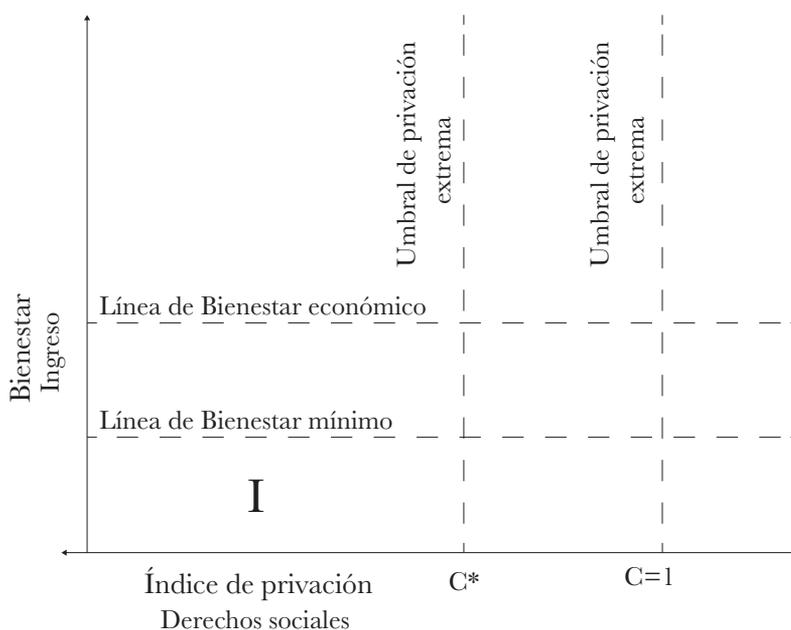
De esta manera, como resultado entre el cruce de la Línea de Bienestar (LB) y el Umbral de Privación ( $C=1$ ) encontramos una clasificación de cuatro cuadrantes:

1. El primer cuadrante hace referencia a la pobreza multidimensional y clasifica a las personas con ingreso menor a la línea de bienestar y con al menos una de las seis carencias sociales. Asimismo, establece dos tipos de pobreza multidimensional, la moderada y la extrema.

- La pobreza multidimensional moderada, se refiere a la población cuyo ingreso es menor a la línea de bienestar.
  - La pobreza multidimensional extrema es el resultado de tener más de tres carencias sociales y a su vez estar por debajo de la línea de bienestar mínimo.
2. En el segundo cuadrante se clasifica a las personas vulnerables por carencias sociales. Se refiere a las personas cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar, sin embargo, presenta una o más carencias sociales.
  3. En el cuadrante número tres se clasifica a las personas vulnerables por ingresos. En esta categoría se sitúa a la población que no presenta ninguna carencia social, no obstante, sus ingresos son iguales o menores a la línea de bienestar.
  4. El cuarto cuadrante clasifica a las personas no pobres y no vulnerables. Esta población obtiene un ingreso superior a la línea de bienestar y no presenta ninguna carencia social.

A partir de este punto, es posible, de acuerdo a la metodología del CONEVAL, identificar a las personas que sufran de pobreza multidimensional extrema, así se muestra en la siguiente imagen:

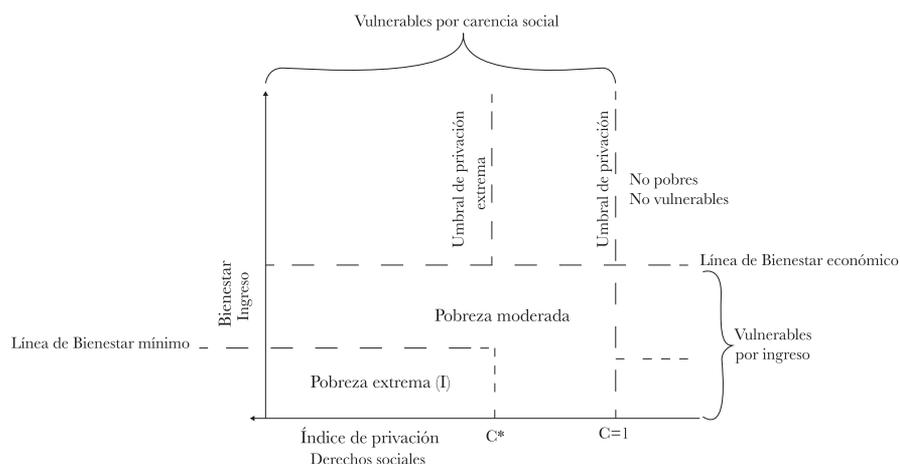
Figura 2. Gráfico de pobreza multidimensional extrema



Fuente: Elaboración de la Secretaría de Bienestar Social con base en datos del CONEVAL (2014)

Se anexa la línea de Bienestar mínimo y el Umbral de privación extrema (C\*) de manera que se pueda ubicar la población en pobreza multidimensional extrema dentro del Cuadrante 1 e incluir al resto de la población fuera del Cuadrante 1 en la clasificación de pobreza multidimensional moderada. Una vez explicados los cuadrantes, se puede clasificar a la pobreza multidimensional y sus vulnerabilidades de acuerdo a la imagen:

Figura 3. Clasificación de la pobreza multidimensional y sus vulnerabilidades



Fuente: Elaboración de la Secretaría de Bienestar Social con base en datos del CONEVAL (2014)

Este marco de referencia del CONEVAL establece tres tipos de mediciones de la “pobreza multidimensional; Medidas de incidencia, Medidas de profundidad y Medidas de intensidad”.

Por una parte, la medida de incidencia se refiere al “porcentaje de la población o de un grupo de población específico que padece algún tipo de carencia económica o social” (p. 43). Dentro de esta medición se engloban 13 indicadores de incidencia de pobreza multidimensional, de bienestar o de carencia manejados por el CONEVAL (2014):

- Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar
- Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo
- Carencia por rezago educativo
- Carencia de acceso a los servicios de salud
- Carencia de acceso a la seguridad social
- Carencia por la calidad y espacios de la vivienda

- Carencia por servicios básicos en la vivienda
- Carencia de acceso a la alimentación
- Población con una o más carencias sociales
- Población con tres o más carencias sociales
- Población en pobreza multidimensional
- Población en pobreza multidimensional extrema
- Población en pobreza multidimensional moderada (p. 43)

Su objetivo es facilitar la obtención del número de individuos en situación de pobreza multidimensional y su porcentaje para medir la incidencia tanto a nivel federal como la participación de las entidades y municipios. Es una medida cuantitativa de la pobreza multidimensional y no toma en cuenta la diversidad de factores que implica la inclusión de los individuos a estos índices (CONEVAL, 2014).

La medida de profundidad se engloba en dos medidas: el espacio de bienestar y el índice de privación social. El CONEVAL (2014) establece que el primero tiene que ver con “la distancia promedio del ingreso de la población con un ingreso inferior a la Línea de Bienestar, respecto a esta misma línea” (p. 44); esto quiere decir, que la línea de bienestar, que es la media para medir la pobreza monetaria, se toma como punto de partida para establecer el porcentaje y el número de personas que se encuentran por debajo de ella.

En cuanto al índice de privación social, el CONEVAL (2014) se refiere al número y la proporción de carencias sociales promedio que padecen los individuos, estableciendo una carencia social como la mínima para incluirse dentro de las 4 dimensiones siguientes: “la población en pobreza multidimensional, la población en pobreza multidimensional extrema, la población con ingresos superiores a la línea de bienestar que tiene al menos una carencia, y la población con al menos una carencia social”.

La medida de intensidad permite incluir la diversidad de variables que se dejan de lado en la medida de incidencia. Esto se realiza a partir de la multiplicación de una medida de incidencia con una de profundidad, así se pueden analizar los factores sociales que influyen para clasificar a los individuos en situación de pobreza multidimensional dentro de los indicadores correspondientes. De acuerdo al CONEVAL (2014), la intensidad también se subdivide en 3 medidas:

- La intensidad de la pobreza multidimensional: entendida como el resultado de la medida de incidencia de la población en pobreza multidimensional y la proporción promedio de carencias sociales de la población pobre multidimensional.

- La intensidad de la pobreza multidimensional extrema: entendida como el resultado de la medida de incidencia de la población en pobreza extrema y la proporción promedio de carencias sociales de la población en pobreza extrema.
- La intensidad de la privación de la población con al menos una carencia: Cuyo resultado se debe a la medida de incidencia de la población que tiene al menos una carencia social y la proporción promedio de carencias de dicha población.

Asimismo, y de acuerdo a la LGDS (2016) en su artículo 37, el CONEVAL tiene la facultad de modificar, agregar o eliminar las medidas anteriores, así como realizar sus estudios con una prioridad mínima de cada dos años a nivel federal y cada 5 años en cuanto a las medidas de los estados y los municipios.

## Conclusiones

Como se abordó durante el desarrollo del trabajo, el análisis del concepto de la pobreza ha adquirido relevancia por varias razones, entre las que destacan la de tipo conceptual que tiene que ver con las dimensiones, los alcances y limitaciones que la integran, ya que su entendimiento generará mayor precisión para diseñar los modelos de intervención para su atención, de esta primer consideración se desprende la que tiene que ver con el diseño e implementación de la política pública para su atención. El conocimiento de las particularidades del concepto de pobreza, dará elementos sustanciales que permiten identificar las causas y consecuencias de aquella población que vive en tales condiciones, lo que traerá mayores posibilidades de éxito para aquellos gobiernos implementadores de acciones para atender a la población en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

## Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). *MOOC Realidad Social Latinoamericana, Módulo I. Pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe*. Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *La medición multidimensional de la pobreza*. Disponible en: <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/08-10-cepal-pobreza-multidimensional-pvillatoro.pdf>
- Consejo Nacional de la Evaluación de la Política Social. (2011). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*, Vol. 2 (No. 1), pp. 36-63.
- Consejo Nacional de la Evaluación de la Política Social. (2014). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. (2da ed.). México, D.F.
- Consejo Nacional de la Evaluación de la Política Social. (2017). *Informe de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2016*, (1ra ed.). México, Ciudad de México: Autor.

- Consejo Nacional de Población. (2012). *Índice de marginación por localidad 2010: Colección: índices sociodemográficos*. México, D.F.
- Cuenca-Jiménez, N., & Chavarro-Miranda, F. (2008). “Pobreza y desarrollo económico: Una aproximación al análisis institucional”. *Semestre Económico* V 11 (N.22) pp.111-147.
- Díaz-González, E. & Turner-Barragán, E. (2012). “Pobreza y política social en México y estados de la frontera norte”. *Análisis Económico*, Vol. 27, (No. 64), pp. 23-46.
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (2017). “Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022: Tiempo de todos”. Recuperado de: <http://www.plantam.mx/plan-estatal-de-desarrollo-2016-2022.pdf>
- Ley de Coordinación Fiscal. Publicada en *Periódico Oficial*, no. 13 Tomo 754, última reforma a 18 de Julio de 2016. México.
- Ley de Desarrollo Social para el Estado de Tamaulipas. Publicada en *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, no. 141, última reforma a 14 de Julio de 2016. México.
- Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. Publicada en *Periódico Oficial* no. 24 Tomo 747, última reforma a 30 de diciembre de 2015. México.
- Ley General de Desarrollo Social. Publicada en *Diario Oficial de la Federación*, no. 1 Tomo 753, última reforma a 01 de junio de 2016. México.
- Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Tamaulipas. Publicada en *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas*, no. 152, a 21 diciembre 2004. México.
- Ley Orgánica de Coordinación Fiscal. Publicada en *Diario Oficial de la Federación*, no. 14 Tomo 754, última reforma a 18 de Julio de 2016. México.
- Moreno-Jiménez, M. P. (2001). *Psicología de la marginación social: concepto, ámbitos y actuaciones*. España: Aljibe.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *La Agenda de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible/>
- Presidencia de la República. (2017). Decreto por el que se crea el Consejo Nacional de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Publicado en *Diario Oficial de la Federación* Tomo DCCLXII No. 18, del 26 de abril del 2017. México.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2017). “Objetivos del Desarrollo Sostenible: Objetivo 1: Poner fin a la Pobreza”. Recuperado de: <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/post-2015/sdg-overview/goal-1.html>
- Sandoval-Hernández, E. (2008). “Estudios sobre pobreza, marginación y desigualdad en Monterrey”. *Papeles de Población*, Vol. 14 (No. 57), pp. 169-191.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (s.f). “Marco de Referencia para la Comprensión del Ramo 33”. Recuperado de: <http://hacienda.gob.mx/ApartadosHaciendaParaTodos/aportaciones/33/pdf/1.1.pdf>

- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2017). *Presupuesto de Egresos de la Federación*. Recuperado de: <http://www.pef.hacienda.gob.mx/es/PEF2017/tomoIV>
- Spicker, P., Álvarez-Leguizamón, S., & Gordon, D. (2009). *Pobreza, un glosario internacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2009). Pobreza y Marginación: Sus diferencias y relaciones en la Ley General De Desarrollo Social y su reglamento. Publicada en *Seminario Judicial de la Federación y su Gaceta Tomo 30*, Julio de 2009. México.



## Segunda Parte

Aspectos teóricos prácticos: casos  
de desigualdad educativa y políticas  
públicas educativas





# Capítulo 2. Situación laboral de los estudiantes mexicanos y el derecho a la educación

Dra. María Taide Garza Guerra  
*Universidad Autónoma de Tamaulipas, México*<sup>1</sup>

## Resumen

En las Instituciones de Educación Superior (IES), hay estudiantes que laboran con motivo de financiar sus estudios de educación superior. Ante este panorama, es compromiso de las IES, considerar los factores necesarios para evitar la deserción escolar, que es una de las consecuencias que enfrentan por la falta de planes y programas de estudio flexibles que se adapten a las necesidades del estudiante, quien aspira a formarse como profesionista; la educación debe ser accesible e inclusiva, adaptándose a los nuevos contextos, que algunas veces son un impedimento para que logren sus objetivos. Se debe de respetar en todo momento la dignidad humana en el derecho a la educación y al trabajo, lo cual se encuentra fundamentado en los artículos 3, 5 y 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El capítulo aborda la problemática de los jóvenes estudiantes, desde el punto de los derechos de la juventud a estudiar, analizando la necesidad de estudiar y trabajar, buscando disminuir la deserción escolar. Una recomendación se refiere a proponer que los planes y programas de estudio sean flexibles, permitiéndoles la oportunidad de concluir sus estudios de forma exitosa. En contraparte, el estudiante debe asumir el compromiso con responsabilidad en la doble tarea y saber aprovechar las oportunidades que se le otorguen dentro de la institución educativa, a fin de concluir sus estudios profesionales.

**Palabras clave:** Estudiantes, deserción escolar, programas flexibles, educación, trabajo, Instituciones de Educación Superior.

## Introducción

El mundo enfrenta hoy múltiples crisis, a menudo sobrepuestas, como la financiera, la de la seguridad y la ambiental, además de otros problemas socioeconómicos que dificultan el logro de los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente. Invertir en los jóvenes y asociarse con ellos es fundamental para fortalecer sus ideales, para que estén preparados para el futuro y afronten estas dificultades de una manera sostenible.

---

<sup>1</sup> Correo para comunicarse con la autora: [mtgarza@docentes.uat.edu.mx](mailto:mtgarza@docentes.uat.edu.mx)

Es trascendente que a los jóvenes se les prepare acorde a la *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*, de la Organización de las Naciones Unidas, a partir de este documento, se estará preparando a los jóvenes para afrontar las consecuencias de este mundo globalizado, el cual trae consigo un sinnúmero diverso de oportunidades, idóneo para la modernización, pero por otra parte, afrontarán retos en su trayectoria profesional y laboral.

[...] La juventud constituye la fuerza vital, en el apogeo de la experiencia y de las expectativas, los jóvenes poseen las aspiraciones y características de ese momento de la vida. No deben perder su potencial y su energía en el momento de enfrentarse a condiciones precarias tales como el desempleo, la exclusión y la pobreza, que son especialmente nocivas para los más desfavorecidos. Al intentar desarrollar una identidad y una motivación en un entorno como el descrito, los jóvenes pueden sufrir grandes decepciones, enfurecerse e incluso sublevarse [o en el peor de los escenarios llevarlos al suicidio].

[...] Corren el riesgo de renunciar definitivamente a la posibilidad de comprometerse plenamente en la vida. Por ello es preciso potenciar el papel de los jóvenes con el fin de que en su evolución desde la infancia hasta la adultez se conviertan en personas responsables y comprometidas.

[...] Los jóvenes constituyen un [grupo] que es capaz de razonar y actuar con madurez. Su participación no debería relegarse a un futuro ambiguo, es necesaria ahora. Hay que descartar la idea de que los jóvenes heredarán el mundo algún día, pues es fundamental que participen hoy para dar forma a este mundo. La juventud tiene el legítimo derecho de ser escuchada, de expresarse; además, es imperativo reconocer su valiosa contribución a la sociedad. Son capaces de formular críticas pertinentes relativas a todos los ámbitos de la vida y, por lo tanto, no se les debería consultar exclusivamente sobre los asuntos concernientes a la juventud, si bien sus conocimientos especializados en dicha esfera son evidentes (ONU, 2012).

Este trabajo es redactado con la técnica de ensayo argumentativo, donde el texto busca sustentar la pregunta central de la investigación relacionada a respaldar el derecho de los jóvenes a la posibilidad de estudiar y trabajar para su propia superación, para ello se utilizan argumentos relacionados a los derechos del joven a superarse, trabajar, pero, sobre todo, el derecho a estudiar.

## 1. Garantizar la protección de los jóvenes

La demanda más fuerte expresada por los jóvenes en la actualidad es la de la participación:

- Buscan ser considerados ciudadanos de pleno derecho. Los jóvenes son capaces de asumir un papel responsable y decisivo en la sociedad. Sólo necesitan que se les proporcionen las oportunidades, orientación y las herramientas necesarias para demostrar su capacidad. Merecen que se les consulte y se les permita participar en todos los aspectos de intercambio social, cultural, económico, político, entre otros.
- Desean ser socios serios y dignos de confianza en la concepción, planificación y ejecución de políticas y programas en sus comunidades y sociedad. Los jóvenes tienen tanto que decir sobre los problemas sociales y las posibles soluciones para éstos como cualquier otro miembro de la sociedad. El tener debidamente en cuenta sus preocupaciones y sugerencias resultará beneficioso para todos. Es preciso otorgar el lugar que los jóvenes desempeñan en la toma de decisiones y brindarles la confianza e importancia que merecen (UNICEN, 2016).

### 1.1 Los jóvenes son el presente y su participación resulta fundamental para el desarrollo y la sostenibilidad

Los jóvenes son vulnerables y a menudo se ven expuestos a situaciones peligrosas que menoscaban su desarrollo y afectan su escolarización. Así, la Organización de las Naciones Unidas se esfuerza en protegerlos y se asegura de que dejen de ser víctimas de:

- Los conflictos, utilizando marcos jurídicos de protección adecuados y velando por la reinserción social de los niños y jóvenes expuestos en conflictos;
- La explotación sexual, la trata de personas y los malos tratos, promulgando y aplicando leyes que los protejan;
- El trabajo forzoso, creando programas especiales de acción y adoptando las leyes y medidas de seguridad necesarias para su sano desarrollo (ONU, 2012).  
[...] Los jóvenes son un factor determinante en el cambio social, el desarrollo económico y progreso técnico. Su imaginación, sus ideales, sus perspectivas y su energía resultan imprescindibles para el desarrollo de las sociedades en las que viven (CNDH, 2018).

Por ello, es fundamental multiplicar los esfuerzos encaminados a crear y desarrollar políticas y programas que estén específicamente destinados a los jóvenes. Las medidas que se implementen para tratar las diversas situaciones que enfrenta la juventud y

aprovechar al máximo su potencial, repercutirán en la situación socioeconómica actual, así como en el bienestar de las generaciones futuras.

La *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*, adoptada el 7 de diciembre de 1976, en seis principios proclama el fomento entre los jóvenes de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos, y dirige un llamamiento a los gobiernos, a las organizaciones no gubernamentales y a los movimientos de juventudes para que reconozcan los principios contenidos en esta declaración y aseguren el respeto de los mismos con medidas apropiadas.

- La juventud, para alcanzar el fin de promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones, así como el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, debe ser educada en el espíritu de la paz, la justicia, la libertad, el respeto y la comprensión mutua.
- Para los medios de educación y enseñanza e información que se destinen para la juventud, incluyendo la orientación dada por los padres y la familia, deben fomentar entre los jóvenes los ideales de paz, humanismo, libertad y solidaridad, nacionales e internacionales y todos los demás ideales que contribuyan al acercamiento de los pueblos.
- La educación de los jóvenes debe ser con un alto espíritu de dignidad y la igualdad de todos los hombres, sin distinción alguna por motivos de raza, color, origen étnico, creencia religiosa u otra característica particular, y en el respeto de los derechos humanos fundamentales y de derecho de los pueblos a la libre determinación.
- Debe estimularse y facilitarse entre los jóvenes de todos los países, los intercambios, los viajes, el turismo, las reuniones, el estudio de los idiomas extranjeros y el hermanamiento de ciudades y universidades sin discriminación; y otras actividades análogas, con el objeto de acercarlos en las actividades educativas, culturales y deportivas.
- Las asociaciones de jóvenes en el plano nacional e internacional deben estimular y fomentar la paz y seguridad internacionales, las relaciones amistosas entre las naciones basadas en el respeto de la igualdad soberana de los estados y la abolición definitiva del colonialismo y de la discriminación racial, así como de otras violaciones de los derechos humanos. Dichas organizaciones, de acuerdo con el derecho de libertad de asociación, deben fomentar el libre intercambio de ideas dentro del espíritu de los principios de la declaración.
- La educación de los jóvenes debe tener como una de sus principales metas el desarrollo de todas sus facultades, la formación de personas dotadas de altas

cualidades morales, profundamente apegadas a los nobles ideales de la paz, libertad, dignidad e igualdad para todos y penetradas de respeto y amor para con el hombre y su obra creadora. A este respecto corresponde a la familia un papel importante (ONU, 2014).

## 2. Derechos de los jóvenes

La Ley de la Juventud del Estado de Tamaulipas dice en ese sentido (2004):

[...] establecer los derechos de la juventud tamaulipeca y los principios rectores de las políticas públicas que contribuyan a su desarrollo integral mediante la inclusión social plena al proceso de desarrollo económico, educativo y cultural, así como fortalecer el objetivo y las funciones del Instituto de la Juventud de Tamaulipas. Esta ley se sustenta en un equilibrio en las relaciones entre los jóvenes y tiene una perspectiva juvenil, en tanto se concibe al joven como sujeto y actor social pleno.

[...] Son derechos de los jóvenes los conferidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas, los Tratados y Convenciones Internacionales a los que se encuentre adherido el Estado Mexicano.

[...] tienen derecho a vivir esta etapa de su vida con calidad, creatividad, vitalidad e impregnada de valores que contribuyan a su pleno desarrollo y expresión de su potencialidad y capacidad humana.

[...] Todas las políticas, programas y proyectos que se desarrollen en relación a los jóvenes deberán promover la plena vigencia del principio de igualdad de género, entendiéndolo como el reconocimiento de la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades de las y los jóvenes.

[...] Se prohíbe toda distinción, exclusión, o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o resultado, menoscabar o anular el goce o el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las jóvenes.

[...] tienen derecho al uso, goce y disfrute de los recursos naturales, a una justa y equitativa repartición de la riqueza.

[...] Para garantizar este derecho, el Ejecutivo establecerá políticas estatales que fomenten la creación de condiciones socioeconómicas de desarrollo que les permitan alcanzar una vida digna.

## 3. Derecho al trabajo

[...] Los jóvenes del Estado, de conformidad con la Ley Federal del Trabajo, tienen derecho a un trabajo digno y bien remunerado, que tome en cuenta las aptitudes y vocación de cada joven y coadyuve a su desarrollo profesional y personal.

[...] El Ejecutivo promoverá, por todos los medios a su alcance, el empleo y programas que contribuyan a la capacitación laboral de los jóvenes.

[...] El programa Estatal de la Juventud dentro de sus lineamientos base, debe de contemplar un sistema de empleo, bolsa de trabajo, capacitación laboral, recursos económicos para proyectos productivos, convenios y estímulos fiscales con las empresas de sector público y privado (LJET, 2004).

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas dentro de la población estudiantil hasta el ciclo escolar 2019-1, había 5 391 alumnos que se encontraban laborando, información proporcionada a través del Sistema Integral de Información Académica y Administrativa (SIIA) escolar al registrarse para ingresar (UAT, 2019).

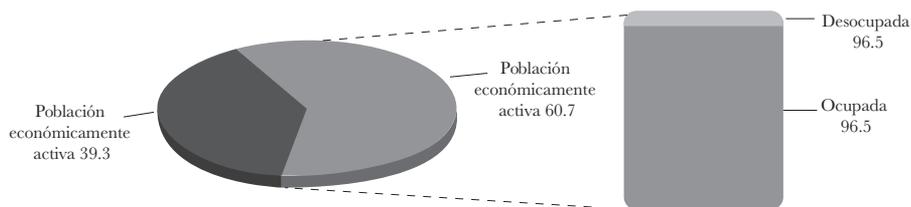
#### 4. Derecho a la educación

[...] Los jóvenes tienen derecho a acceder al sistema educativo del Estado de Tamaulipas, las instituciones educativas brindarán gratuitamente orientación vocacional profesional y servicio de vinculación al empleo con base en los programas y planes de estudio de la educación pública.

[...] El Ejecutivo ofrecerá alternativas de financiamiento y apoyo para la educación, así como mecanismos que permitan a los jóvenes que truncan sus estudios por diferentes circunstancias, a continuar sus estudios como alumnos regulares. En los planes educativos se debe dar especial énfasis a la información y prevención con relación a las diferentes temáticas y problemáticas de la juventud de la Entidad, en particular los que fomenten una educación con valores.

[...] El Gobierno brindará las herramientas para el fomento e impulso a la investigación científica y creatividad en la juventud (LJET, 2004).

Gráfica 1. Población de 15 y más años por actividad económica, Trimestre abril-junio 2017 %



Fuente: INEGI. Anuario estadístico y geográfico de Tamaulipas 2017.

En la entidad se observa que hay un alto índice de población de 15 años y más económicamente activa, lo cual indica que se debe prestar especial atención a las características de los estudiantes activos en las IES, y acorde a sus necesidades, establecer planes y programas flexibles, donde los docentes se comprometan a respetar en todo momento la dignidad humana y el Derecho que se establece en los artículos 5 y 123 constitucionales.

## **Conclusiones**

Ante la situación laboral de los estudiantes, se propone que los planes y programas de estudio sean flexibles, permitiéndoles la oportunidad de concluir sus estudios de forma exitosa y que se encuentre dentro de las prioridades y compromisos de las Instituciones de Educación Superior. La dignidad humana de los jóvenes debe protegerse de los efectos nocivos de la violencia, la intolerancia y el autoritarismo, teniendo además el reconocimiento incondicional a su persona, a su integridad física, psicoemocional y sexual; trato cordial y respetuoso; el derecho a una vida libre de violencia y de cualquier tipo de explotación; el derecho a mantener bajo confidencialidad su estado de salud física y mental y los tratamientos que le sean prescritos de conformidad con la legislación aplicable; al disfrute y goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales, cuando residan en hogares o instituciones donde se les brinden cuidados o tratamientos con pleno respeto a su dignidad, creencias, necesidades e intimidad; y los demás que contribuyan a su desarrollo armónico e integral.

Tienen derecho a contar con oportunidades que les permitan su autorrealización, la integración a la sociedad y participación en la toma de decisiones de interés público que les permitan participar y desarrollar plenamente sus potencialidades, compartir sus conocimientos, experiencias, habilidades y vivencias con otros jóvenes, crear o formar parte de movimientos, asociaciones u organizaciones lícitas de jóvenes, trabajar en forma voluntaria en distintas actividades de índole social, desempeñando cargos apropiados a sus intereses y capacidades y las demás que contribuyan a su desarrollo armónico e integral. Aunado a lo anterior, el estudiante debe asumir el compromiso con responsabilidad en la doble tarea y saber aprovechar las oportunidades que se le otorguen dentro de la Institución educativa, a fin de concluir sus estudios profesionales.

## **Referencias**

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). “Día Internacional de la Juventud”. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/noticia/dia-internacional-de-la-juventud>

- Honorable Congreso de Tamaulipas. (2004). *Ley de la Juventud del Estado de Tamaulipas*, Última reforma aplicada P.O. del 24 de septiembre de 2013, México, LXIV Legislatura. Recuperado de <http://www.congresotamaulipas.gob.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). “Anuario Estadístico y Geográfico de Tamaulipas”. Recuperado de: [https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF\\_Docs/TAMS\\_ANUARIO\\_PDF.pdf](https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/TAMS_ANUARIO_PDF.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). “Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la educación para todos”. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/observances/alfabetizacion/youthandeducation.html>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2012). “Declaración sobre el Fomento entre la Juventud de los ideales de la Paz, Respeto Mutuo y Comprensión entre los Pueblos”. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2014.pdf>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2019). Oficio No. 014, Información del Ciclo Escolar 2019-1, proporcionada por la Secretaría de Gestión Escolar.
- Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. (2016). “Educación para una Ciudadanía sustentable, encuentro n°5, Derechos de los Jóvenes y Participación Política”. Recuperado de: <http://www.unicen.edu.ar/content/juventud-historia-y-sociedad>

## Tercera Parte

### Mecanismos de intervención: Desigualdad educativa y superación





# Capítulo 3. El nuevo perfil docente en la era digital: desafío en el contexto de la desigualdad educativa, caso estudiantes UAT

Dr. Arturo Amaya Amaya  
Dr. Daniel Cantú Cervantes  
Dr. Jorge A. Lera Mejía

*Universidad Autónoma de Tamaulipas, México<sup>1</sup>*

## Resumen

Este trabajo repasa algunos nuevos saberes digitales que el docente moderno debe adquirir para un escenario más contextualizado y propicio para la inserción y gestión de las tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación; para lograr que los estudiantes alcancen la idoneidad en su práctica profesional deben considerar el diseño de planes y programas de estudio flexibles e innovadores ad hoc a un mundo globalizado, también la importancia de un nuevo perfil docente que domine los contenidos de la materia, creatividad e innovación para el diseño de métodos y estrategias pedagógicas, manejo eficaz de las tecnologías entre la educación tradicional a la educación multimodal. El capítulo es un ensayo descriptivo y analiza cómo la Universidad Autónoma de Tamaulipas -UAT- ha diseñado diferentes programas de formación y especialización docente para el desarrollo de saberes digitales para la enseñanza a distancia, para emprender proyectos estratégicos transversales a los 87 programas educativos presenciales de la UAT. Se concluye que la educación a distancia se ha conformado como un referente que acerca a un número significativo de estudiantes a más contextos institucionales de estudio superior, reduciendo la brecha del acceso a la educación; por lo que cada vez son más profesores que desafían el statu quo de los procesos de enseñanza tradicionales, al estar convencidos que deben aprender a desaprender para poder dar paso a nuevo conocimiento y experiencias académicas que al final enriquecen la práctica docente independientemente del contexto educativo.

**Palabras clave:** Saberes digitales, profesores, educación multimodal, tecnologías.

## Introducción

Se está al borde de una revolución tecnológica que modificará la forma en la que las personas viven, trabajan y se relacionan en esta nueva sociedad del siglo XXI se

---

<sup>1</sup> Correo para comunicarse con los autores: [arturo.amaya@docentes.uat.edu.mx](mailto:arturo.amaya@docentes.uat.edu.mx)

gesta la cuarta revolución industrial, con aportaciones innovadoras en los campos de la robótica, inteligencia artificial, realidad aumentada, nanotecnología, internet de las cosas, *big data*, ciberseguridad, *cloud computing*, simulaciones 3D, *machine learning* y *learning analytics*, por mencionar algunas de las tecnologías de esta eminente transformación digital.

Todos estos saberes conforman un reto docente para mejorar la igualdad educativa de un contexto como el mexicano, con otros países desarrollados. Estos avances tecnológicos dibujan claramente las demandas laborales de esta nueva era digital, donde las Instituciones de Educación Superior -IES- surgen como un actor imprescindible para la formación de nuevos cuadros capaces de enfrentar las exigencias de una nueva sociedad en constante cambio y competencia.

Las IES deben diseñar modelos educativos innovadores que promuevan la educación multimodal y la flexibilidad del currículum de los planes y programas de estudio, diversificando las opciones de aprendizaje de los alumnos para que con base en sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje puedan seleccionar asignaturas presenciales, semipresenciales, en línea o a través MOOC.

La educación multimodal también brinda las condiciones para que los alumnos dispongan de tiempo para transitar de la universidad a la empresa y viceversa, buscando también que adquieran experiencia laboral. Este tipo de modalidad permite complementar la formación profesional de los alumnos con el desarrollo de las competencias digitales, debido a que todos los procesos de enseñanza y aprendizaje se soportan en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento -TAC-. Las competencias digitales se consideran competencias transversales para cualquier profesión, principalmente porque son requeridas en cualquier segmento de mercado.

Por otra parte, el Informe Delors menciona que los estudiantes alcanzan su idoneidad en su práctica profesional, cuando se consideran en el diseño de los planes y programas de estudio los pilares de la educación: “aprender a conocer”, “aprender hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir”, de los cuales se desdobra la competencia relacionada con el “aprender hacer”, donde los profesores a través de su práctica docente deben promover las 4 “C” del aprendizaje del siglo XXI: pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración, así como la creatividad e innovación (UNESCO, 2015).

Algunos otros autores mencionan que el pensamiento computacional es la 5 “C” del aprendizaje del siglo XXI, principalmente porque:

Las instituciones y agencias competentes, los expertos y los autores de informes de tendencia se han visto sorprendidos por un hecho: la sociedad y los sistemas de producción, de servicios y de consumo demandan profesionales cualificados

en las industrias de la información. Ante esta situación los sistemas educativos de los países más sensibles han abordado el problema desde la perspectiva de una reorganización del currículo en la mayor parte de los casos donde se ha producido esa reacción. Sin embargo, la cuestión de fondo supone la aparición de unas nuevas destrezas básicas (Zapata-Ros, 2015, p. 2).

En estas nuevas dinámicas educativas, surge la figura del profesor como un actor imprescindible en todos los procesos educativos, independientemente del modelo educativo (presencial, *B-learning*, *E-learning* o *M-learning*) y más aún si se pretende que sea un agente de cambio que apoye a los estudiantes en su autoconstrucción con estrategias que promuevan las 5 “C” del aprendizaje del siglo XXI. Por su parte, los profesores deben poner a prueba su experiencia y conocimiento en tres áreas importantes: dominio de los contenidos de la materia; creatividad e innovación para el diseño de métodos, técnicas y estrategias pedagógicas; manejo eficaz de las tecnologías, desde las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC-, Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, hasta las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación -TEP-. Si se logra empoderar a los profesores con el dominio de las tecnologías alimentará su confianza, aumentará sus fortalezas, mejorará sus habilidades y capacidades, y también acrecentará su potencial académico, convirtiéndolo en un agente de cambio en cualquier contexto educativo.

Torres (2009) indica que el empoderamiento:

Es concebido como un proceso de concientización que da cuenta al individuo de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social.

En este sentido, surge la siguiente pregunta: ¿qué están haciendo las IES para contar con profesores con un perfil idóneo para enseñar en cualquier contexto educativo y poder estar *ad hoc* a los desafíos del aprendizaje del siglo XXI, beneficiando la igualdad educativa?

Algunas IES comenten el error de pensar que los profesores más jóvenes nacidos en la Generación “Y”, también denominados “Millenials” (1981-1995) no necesitan capacitarse en el manejo de las tecnologías, en comparación con los profesores nacidos en las Generaciones “X” (1966-1980) y Generación “Baby Boomers” (1945-1965). Lo cierto es que el dinámico desarrollo de las tecnologías,

aunado a este tipo de paradigmas relacionados con la formación docente, ha dejado a muchos profesores universitarios luchando para mantenerse actualizados y no verse rebasados por los vertiginosos cambios tecnológicos, lo que denota un evidente reto que el docente debe afrontar para no entrar en desigualdad de competencias. No se debe perder de vista que independientemente de la cohorte generacional, los profesores requieren una extensa y continua exposición a las tecnologías, partiendo de que las tecnologías son solo un medio potencializado, siempre y cuando el profesor tenga el conocimiento, la experiencia y la visión para poderlas utilizar de manera efectiva e innovadora en su práctica académica.

Son indispensables los métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y cuenten con respaldo de TIC adecuadas (UNESCO, 2016, p. 30).

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar la importancia de la formación y especialización docente para el desarrollo de los saberes digitales en ambientes virtuales de aprendizaje como una estrategia para empoderar a los profesores en su tránsito hacia la educación multimodal reduciendo el marco de la desigualdad de competencias educativas modernas. Para lograr dicho objetivo, en esta investigación se elabora una revisión teórica sobre la nueva digitalización en la educación moderna, para abundar en esta propuesta de métodos pedagógicos privilegiados hoy en la UAT. Se basó la investigación en ejercicios propios, utilizando una “revisión exhaustiva del caso” de la operación del Programa Educación a Distancia de la universidad, periodo 2018 a 2019, mismo que es responsabilidad de unos de los autores de este capítulo.

Se comparte la metodología de trabajo y los resultados que la UAT ha generado en la implementación de proyectos estratégicos que promueven la educación multimodal, donde cada vez son más los alumnos que complementan su formación profesional a través de aprendizaje presenciales, semipresenciales y virtuales, brindándoles también el tiempo para interactuar con los sectores productivos y desarrollar así, las nuevas competencias laborales.

La importancia del papel que cumple el profesorado como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI, los racionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo; los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo; y de un mundo dividido en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos, a un mundo tecnológicamente unido.

Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el profesor, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (Delors, 1996, p. 162).

## **I. Los saberes digitales y el nuevo reto del perfil de docente**

Actualmente en las IES, las incorporaciones de las tecnologías en los procesos educativos son consideradas como un requisito fundamental para apoyar el quehacer académico de los profesores, al diversificar las opciones de aprendizaje de los alumnos y favorecer las condiciones para reducir con éxito la brecha digital y lograr así mejores condiciones para favorecer la igualdad educativa. La sociedad de la información se ha caracterizado por estar conectada dada una mayor facilidad para obtener conectividad a internet, disponer de un ordenador personal y de acceso a telefonías móviles (Casillas, Martinell, Carvajal & Valencia, 2016).

Para poder desenvolverse adecuadamente en esta nueva sociedad emergente, los profesores tendrán un papel aún más relevante, porque pasarán de su rol de profesor tradicional a un rol de facilitador del aprendizaje para diferentes contextos educativos; además, el internet se ha convertido en la principal fuente de conocimiento, eso implica que los profesores tienen que adaptar sus funciones sustantivas a estas nuevas condiciones, además de no dejar de lado las nuevas exigencias del mercado laboral y los avances tecnológicos. El profesor seguirá siendo una pieza clave para la innovación educativa, siempre y cuando cuente con una serie de competencias y saberes profesionales que les permita hacer frente a los nuevos desafíos del aprendizaje del siglo XXI.

Fernández (2003) afirma que:

[...] el profesor del tercer milenio deberá abordar otras nuevas tareas, desde una actitud abierta a los múltiples acontecimientos e informaciones que se generan a su alrededor, ya que el cambio tecnológico se produce a una gran velocidad y requiere por parte de los profesionales del saber un esfuerzo de adaptación, actualización y perfeccionamiento permanente.

Dicho proceso de actualización y perfeccionamiento solo puede darse a través de la capacitación continua de los profesores, tanto en el área disciplinar y/o profesional de las asignaturas que imparten, métodos instruccionales innovadores, así como en el desarrollo de los saberes digitales. En este sentido surge el compromiso de las IES para diseñar, implementar y promover programas de formación y especialización docente, alineados a las nuevas dinámicas académicas y actuales exigencias de los sectores productivos.

En un ejercicio de identificar las tendencias globales relacionadas con el manejo de las tecnologías de información definidas por organismos como la UNESCO (2008), OCDE (2010), ISTE (2012) y ECDL (2007), Ramírez & Casillas (2014) agruparon estas tendencias en los siguientes diez saberes digitales que el docente debe dominar para favorecer las condiciones de igualdad de competencia en la educación moderna:

1. Saber usar dispositivos. Competencias necesarias del profesor para la operación de sistemas digitales (computadoras, tabletas, *Smartphone*, cajeros automáticos, kioscos digitales) mediante la interacción con elementos gráficos del sistema operativo (menús, iconos, botones, notificaciones, herramientas); físicos (monitor, teclado, mouse, bocinas, panel táctil); o a través del establecimiento de conexiones con dispositivos periféricos (impresora, escáner, cañón, televisión, cámara *web*, micrófono) o con redes de datos (sea alámbricas o inalámbricas).
2. Saber administrar archivos. Competencias necesarias del profesor para la manipulación de archivos (copiar, pegar, borrar, renombrar, buscar, comprimir, convertir, etc.), edición (tanto de su contenido como de sus atributos) y transferencia de archivos ya sea de manera local (disco duro interno o externo, disco óptico, memoria USB) por proximidad (*bluetooth*, *casting*, *airdrop*) o de forma remota (como adjunto, por *inbox* o en la nube).
3. Saber usar programas y sistemas de información especializados. Competencias referidas del profesor por un lado en el manejo de *software* cuyas funciones y fines específicos son relevantes para enriquecer procesos y/o resolver tareas propias de una disciplina: por ejemplo, diseño gráfico, programación, análisis estadístico, etc.; y por el otro lado, a las fuentes de información digital especializadas, tales como bibliotecas virtuales, revistas electrónicas e impresas, páginas *web* y blogs.
4. Saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido. Competencias del profesor para la creación de documentos (nuevos, apertura, elaboración de una entrada en un blog); edición (copiar, pegar, cortar); formato (cambiar los atributos de la fuente, determinar un estilo, configurar la forma del párrafo); y manipulación de los elementos (contar palabras, hacer búsquedas, revisar ortografía, registrar cambios en las versiones del documento) de un texto plano; o la inserción de elementos audiovisuales (efectos, animaciones, transiciones) de un texto enriquecido (como una presentación, un cartel, una infografía).
5. Saber crear y manipular conjuntos de datos. Competencias del profesor para la creación de datos (en programas de hoja de cálculo, de estadística o en base de datos), agrupación (trabajar con registros, celdas, columnas y filas), edición (copiar, cortar y pegar registros y datos), manipulación (aplicar fórmulas y algoritmos,

ordenar datos, asignar filtros, realizar consultas y crear reportes) y visualización de datos (creación de gráficas).

6. Saber crear y manipular medios y multimedia. Competencias del profesor para la identificación de archivos multimedia, reproducción (visualizar videos, animaciones e imágenes y escuchar música o grabaciones de voz), producción (realizar video, componer audio, tomar fotografías); edición (modificación o alteración de medios) e integración de medios en un producto multimedia y su respectiva contribución en diversos soportes digitales. Los medios son instrumentos o formas de contenido a través de los cuales realizamos el proceso comunicacional: texto, contenido gráfico, infografías, audios, videos y animaciones. La multimedia utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, por ejemplo: un interactivo que integre texto, video y una galería de fotos.

7. Saber comunicarse en entornos digitales. Competencias del profesor para transmitir información (voz, mensajes de texto, fotos o video llamadas) a uno o más destinatarios; o recibirla de uno o más remitentes de manera sincrónica (llamada, videoconferencia o chat) o asincrónica (correo electrónico, mensajes de texto, correo de voz).

8. Saber socializar y colaborar en entornos digitales. Competencias del profesor orientadas a la difusión de información (blogs, micro blogs); interacción social (redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram); presencia en web (indicar “me gusta”, hacer comentarios en servidores de medios o blogs, marcado social); y al trabajo grupal mediado por web (plataformas de colaboración como *google docs* o entornos virtuales de aprendizaje como Blackboard o Moodle).

9. Saber ejercer y respetar una digital. Competencias del profesor relacionadas con acciones para el ejercicio de la ciudadanía (participación ciudadana, denuncia pública, movimientos sociales, infoactivismo) y a las normas relativas a los derechos y deberes de los usuarios de sistemas digitales en el espacio público y específicamente en el contexto escolar. La ciudadanía digital (ciberciudadanía o e-ciudadanía) también considera la regulación a través de normas y leyes, convenciones y prácticas socialmente aceptadas; actitudes y criterios personales. Así mismo, se relaciona con el manejo de algunas reglas inscritas o normas sobre el comportamiento y el buen uso de las tecnologías (*netiquette*). Una ciudadanía responsable nos ayuda a prevenir los riesgos que se pueden originar a partir del uso de las TIC (robo, *phishing*, difamación, *ciberbullying* o ciberacoso).

10. Literacidad digital. Competencias del profesor dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante la consideración de palabras clave y metadatos; adopción de una postura crítica (consulta en bases

de datos especializadas, realización de búsquedas avanzadas), aplicación de estrategias determinadas (uso de operadores booleanos, definición de filtros); y consideraciones para un manejo adecuado de la información (referencias, difusión, comunicación).

Este conjunto de saberes digitales no se aprenden a lo largo de una carrera profesional, es decir, los profesores deben aprenderlos a través de programas de formación y especialización docente que promuevan el desarrollo de las competencias digitales para que las IES cuenten con profesores con perfil idóneo no únicamente para participar en Programas Educativos a Distancia, sino también en Proyectos Educativos Multimodales que permitan flexibilizar el currículum de los programas educativos presenciales o tradicionales, los cuales se caracterizan por la rigidez. Las diversificaciones de opciones de aprendizaje permiten por un lado, que los alumnos tengan la posibilidad de seleccionar la modalidad educativa en la que desean cursar sus asignaturas, seleccionando la que más se adapte a sus necesidades de estudio y, por otro lado, también permiten regularizar a los alumnos irregulares, brindando respuesta a las problemáticas relacionadas con la reprobación, el rezago y la deserción escolar, aumentando con ello los índices de eficiencia terminal.

De acuerdo con Barragán, Mimbbrero & Pacheco (2013), existen tres grandes ámbitos que marcarán lo que va a ocurrir en los próximos años: el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y los cambios sociales en el uso de Internet y de las tecnologías de la información. En este sentido, el desarrollo de los saberes digitales permitirá la adopción de las tecnologías en el quehacer académico de los profesores, utilizándolas como una estrategia didáctica para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo poder transitar hacia una educación multimodal, rompiendo los paradigmas tradicionales y las fronteras del conocimiento, beneficiando la igualdad de competencias docentes.

[...] Es preciso, por tanto, aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios” (UNESCO, 2016, p. 8).

[...] En los próximos años se acelerará la conversión de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en todos los espacios, tanto presenciales como abiertos y a distancia; se modificará la concepción rígida y disciplinaria de los programas educativos y se considerará al estudiante como el centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ANUIES, 2016, p. 25).

## II. Metodología

La UAT en su Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021, establece en su Objetivo Estratégico 6.1 la importancia de “Fortalecer la formación y actualización pedagógica, disciplinar, tecnológica e integral de la planta docente” correspondiente al Eje Estratégico 6 relacionado con la Profesionalización Docente (UAT, 2018, p. 42). Enseguida, se analiza la metodología de trabajo implementada para que los profesores, además de desarrollar los saberes digitales, también desarrollen un perfil idóneo para la enseñanza a distancia. Este esfuerzo institucional pretende brindarles a los profesores las condiciones para que participen activamente en los proyectos estratégicos de educación multimodal, con el objetivo de flexibilizar el currículo para ofrecer un mayor número de opciones de estudio a los alumnos presenciales de nivel pregrado.

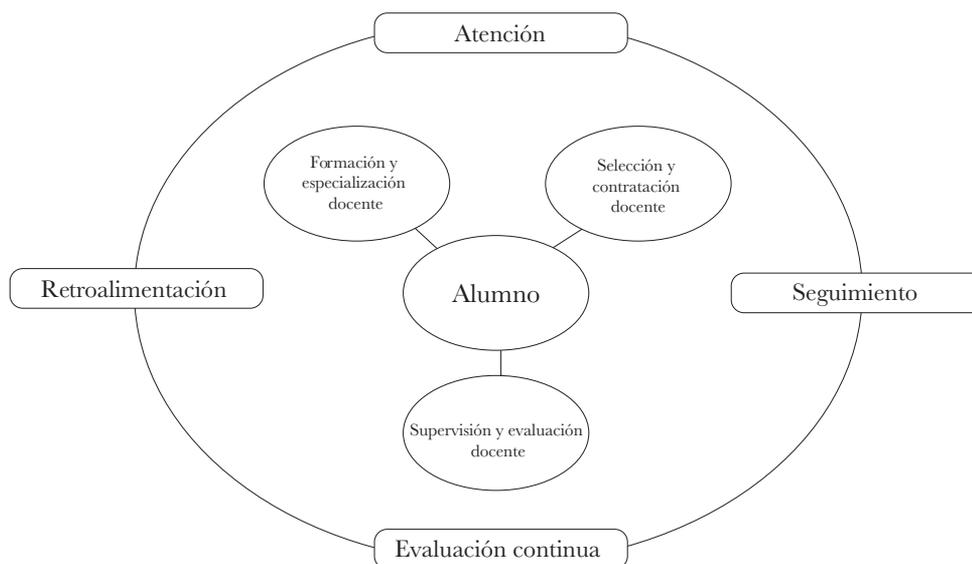
La UAT actualmente cuenta con dos proyectos estratégicos que promueven la educación multimodal:

1. Proyecto de Núcleo de Formación Básica en Línea. Este proyecto se soporta en ambientes virtuales de aprendizaje y permitirá ampliar las oportunidades de igualdad en el estudio para todos los alumnos que cursan programas educativos de nivel licenciatura en la UAT, principalmente porque sus asignaturas son transversales para los 87 programas educativos de la universidad. Este proyecto también pretende brindar respuestas a los problemas de reprobación y rezago que se presentan principalmente en las siguientes asignaturas: Inglés Inicial Medio, Inglés Inicial Avanzado, Matemáticas Básicas y Desarrollo de Habilidades para Aprender (UAT, 2019c).
2. Proyecto de Matemáticas en Línea. Este proyecto apoya a todos los alumnos presenciales de nivel licenciatura de la UAT en el aprendizaje de las matemáticas con ambientes gráficos, recursos multimedia y estrategias didácticas innovadoras soportadas en la inteligencia artificial, complementando de esta manera los conocimientos adquiridos en las sesiones de clases presenciales. Este proyecto es transversal para los 87 programas educativos de la universidad y también pretende brindar respuestas a los problemas de reprobación y rezago que se presentan no únicamente en la asignatura de matemáticas básicas, sino también en las asignaturas de aritmética, álgebra, trigonometría y cálculo (UAT, 2019d).

La universidad cuenta con un total de 2 799 profesores, de los cuales 1 792 son profesores de horario libre y 1 007 son profesores de tiempo completo (UAT, 2018). Todos los profesores antes mencionados imparten clases presenciales o tradicionales; con base en lo anterior, es imprescindible trabajar en la formación y especialización de los profesores interesados en participar en algún proyecto

estratégico de educación multimodal. En la Figura 1 se presentan las etapas de la metodología de trabajo que se utiliza para el desarrollo de los saberes digitales para la enseñanza a distancia.

Figura 1. Metodología para el desarrollo de saberes digitales



Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo de los saberes digitales para la enseñanza a distancia, implica un proceso de mejora y perfeccionamiento continuo, donde los profesores para alcanzar un perfil idóneo requieren no únicamente la formación y especialización en ambientes virtuales de aprendizaje, sino también requieren adquirir experiencia docente a través de la interacción con los sistemas de educación a distancia, materiales didácticos y alumnos, donde deben realizar principalmente cuatro funciones sustantivas: atención, seguimiento, retroalimentación y evaluación continua de las actividades de aprendizaje realizadas por alumnos en línea.

### III. Formación y especialización docente

La Secretaría Académica a través de la Dirección de Educación a Distancia de la UAT, ofrece actualmente 6 programas de formación y especialización docente totalmente en línea, orientados al desarrollo de los saberes digitales para la enseñanza a distancia para beneficiar las competencias de los profesores.

Estos programas están disponibles para todos los profesores de tiempo completo y de horario libre de la universidad.

1. Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales-ICDL. Este programa integra 3 certificaciones internacionales: Base, Intermedia y Avanzado, las cuales suman un total de 360 horas. Está orientado para que los profesores aprendan el manejo efectivo de la computadora y de las aplicaciones tecnológicas más comunes para su quehacer académico, apoyados mediante cursos autodidactas (materiales de estudio, ejercicios y exámenes de diagnóstico) disponibles en línea, dicha certificación está considerada como un estándar internacional para el manejo de las TIC. Para acreditar esta certificación los profesores deben presentar un examen de certificación y obtener una calificación igual o mayor a 75 (UAT, 2015a).

2. Programa de Certificación Internacional del Idioma Inglés-OUP. Este programa integra 12 niveles de 50 horas cada uno, equivalentes al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL). Es importante mencionar que la Universidad de Oxford extiende un certificado con validez internacional cada vez que los profesores de la UAT acreditan un nivel con base MCERL. El objetivo de este programa es desarrollar en los profesores competencias comunicativas básicas: comprensión oral (Listening), comprensión escrita (Reading), producción oral (Speaking), producción escrita (Writing), interacción oral (Conversation) e interacción escrita (Texting) y Competencias Lingüísticas necesarias para usar correctamente el idioma inglés en su práctica docente (UAT, 2016b).

3. Programa de Actualización a través de Cursos en Línea Masivos y Abiertos-MOOC. Este programa apoya a los profesores en la actualización y certificación de sus conocimientos en las diferentes áreas disciplinares y/o profesionales. Los MOOC que se ofrecen a los profesores están disponibles principalmente en las plataformas de Miriada X y Coursera, por su parte la Dirección de Educación a Distancia les brinda apoyo técnico y metodológico para mantener su interés hasta el final de MOOC. Este programa busca además de que los profesores obtengan una certificación con reconocimiento internacional, también busca que experimenten los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia (2015b).

4. Curso de Base de Datos en Línea. Este programa tiene una duración de 60 horas y se ofrece totalmente en línea para los profesores de la UAT. Los cuatro módulos que se ofrecen corresponden a las Bases de Datos de EBSCO, Elsevier (Scopus) y Clarivate Analytics. También se integra un módulo relacionado con el manejo eficiente de la plataforma CONRICYT, la cual integra otras bases de datos disponibles para la UAT. El propósito de este curso, además de promover la

cultura de uso y adopción de las Bases de Datos en las sesiones de clases, también busca apoyar a los profesores en la actualización de sus planes y programas de estudio con fuentes bibliográficas actualizadas y con factor de impacto (UAT, 2016a).

5. Programa de Certificación de Habilidades en el Manejo del Campus en Línea. Este programa presenta 6 módulos que suman un total de 120 horas, cada uno de los módulos se compone de diversos temas organizados con base en el armado de una asignatura (áreas de actividades, contenidos y recursos) en el Sistema Campus en Línea. El Sistema Campus en Línea es la plataforma institucional utilizada para el diseño, elaboración e implementación de asignaturas en línea en la universidad UAT, 2014a).

6. Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Este programa presenta 6 módulos que suman un total de 120 horas. Este programa conforma la última etapa de formación y especialización docente, donde los profesores además de conocer el modelo de Educación a Distancia de la UAT, los mecanismos de supervisión y evaluación docente, así como los mecanismos de atención, seguimiento, retroalimentación y evaluación continua, también busca que los profesores actualicen y perfeccionen sus materiales y estrategias didácticos, así como el método instruccional que utilizarán en su enseñanza a distancia a través de formatos de diseño instruccional que garantizan la calidad del aprendizaje a distancia (UAT, 2016c).

## Ejercicio

Para identificar y comprobar el desarrollo de los saberes digitales para la enseñanza a distancia de profesores de la UAT, se realizó el siguiente ejercicio, donde en uno de los cuadrantes se colocan los programas de formación y certificación docente, y en el otro cuadrante se colocan los 10 saberes digitales que requiere el profesor del siglo XXI, según Ramírez & Casillas (2014). En la Tabla 1 se muestra las intersecciones entre los cuadrantes.

Tabla 1. Tabla de comprobación de saberes digitales de los profesores de la UAT

Programas de Formación Docente Saberes Digitales	PCHMCL	ICDL	MOOC	CBDL	MOE	DAVA
1. Usar dispositivos		X				X
2. Administrar archivos	X	X	X	X	X	X

Programas de Formación Docente Saberes Digitales	PCHMCL	ICDL	MOOC	CBDL	MOE	DAVA
3. Usar programas y sistemas de información especializados			X	X		
4. Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido	X	X	X	X	X	X
5. Crear y manipular conjuntos de datos		X		X		
6. Crear y manipular medios y multimedia	X					X
7. Comunicarse en entornos digitales	X	X	X	X	X	X
8. Socializar y colaborar en entornos digitales			X		X	X
9. Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital		X				
10. Literacidad Digital	X			X		X

Fuente: Elaboración propia.

En este ejercicio se pueden identificar qué saberes digitales desarrollaron los profesores en cada uno de los programas de formación y especialización docente, donde a diferencia del *Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital*, el cual únicamente se desarrolló con el Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales-ICDL, también los profesores afianzaron algunos saberes digitales transversales en los seis Programas de Formación y Especialización Docente como es el caso de los saberes relacionados con *Comunicarse en entornos digitales*, *Administrar archivos* y *Crear y manipular texto y texto enriquecido*.

#### IV. Selección y contratación docente

La selección y contratación de profesores para proyectos estratégicos de Educación Multimodal en la UAT se presenta a través de convocatorias abiertas, donde en un primer momento se invita a todos los profesores de la universidad a participar, siempre y cuando cuenten con requerimientos mínimos de capacitación en TIC, que sean especialistas en la materia y que cuenten con mínimo maestría y cédula profesional. En un segundo momento, después de haber sido seleccionados se inicia con su formación y especialización docente en el desarrollo de los saberes digitales para la enseñanza a distancia. En un tercer momento dependiendo de sus acreditaciones se procede a la contratación de los profesores que cuentan con el perfil idóneo para participar en los proyectos de Núcleo de Formación Básica en Línea y Matemáticas en Línea.

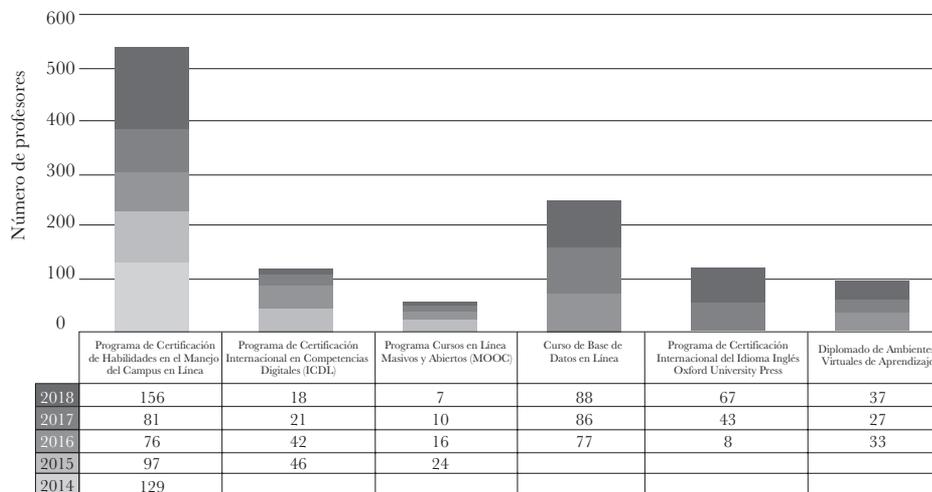
## V. Supervisión y evaluación docente

Para garantizar la calidad de la instrucción la Dirección de Educación a Distancia, la UAT implementa mecanismos de supervisión y evaluación docente. En este sentido, en un primer momento se supervisa el quehacer académico de los profesores en línea: bienvenida al inicio de cada unidad de aprendizaje, actualización del portafolio de aprendizaje, atención, seguimiento y evaluación continua de las actividades de aprendizaje, retroalimentación a través de medios de comunicación y colaboración (foros de discusión, wikis o blogs). En un segundo momento, se notifica a los profesores en línea las fortalezas y debilidades que están presentando en el periodo escolar, con la intención de tomar decisiones oportunas. En un tercer momento, y con base en las evaluaciones de los alumnos y de la supervisión, se recontracta al profesor en línea para el siguiente periodo escolar o se prescinde de sus servicios profesionales.

## VI. Resultados

En los últimos cinco años, la UAT ha certificado un total de 1 189 profesores en los seis programas de formación y especialización docente disponibles a través de la Dirección de Educación a Distancia de la UAT. En la Figura 2 se muestra la distribución de profesores acreditados por programa.

Figura 2. Estadísticas de Formación y Especialización Docente en UAT

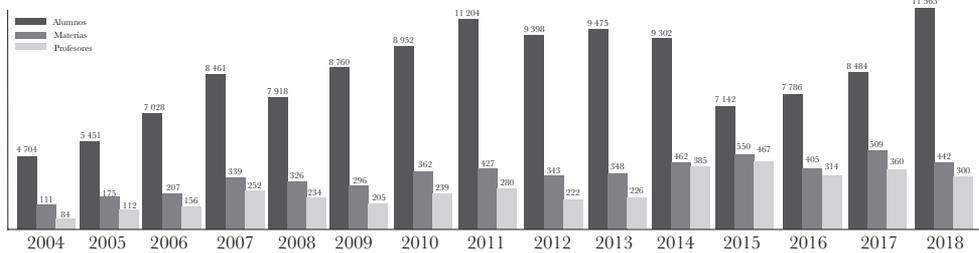


Total=1 189

Fuente: Elaboración propia con base en la UAT (2019a).

Este esfuerzo institucional, ha permitido que los profesores de la UAT no únicamente tengan la posibilidad de participar en proyectos estratégicos de Educación Multimodal transversales a los 87 programas educativos presenciales de la universidad, sino que ha colocado las condiciones para que un promedio de 300 profesores en los últimos 5 años hayan utilizado el Sistema Campus en Línea como apoyo didáctico a sus sesiones de clases presenciales. Por otra parte, del año 2015 al 2018, se presentó un incremento significativo en el número de alumnos que utilizan el Sistema Campus en Línea, siendo el año 2018 el que presenta el mayor número de alumnos beneficiados con un total de 11 563 como se muestra en la Figura 3.

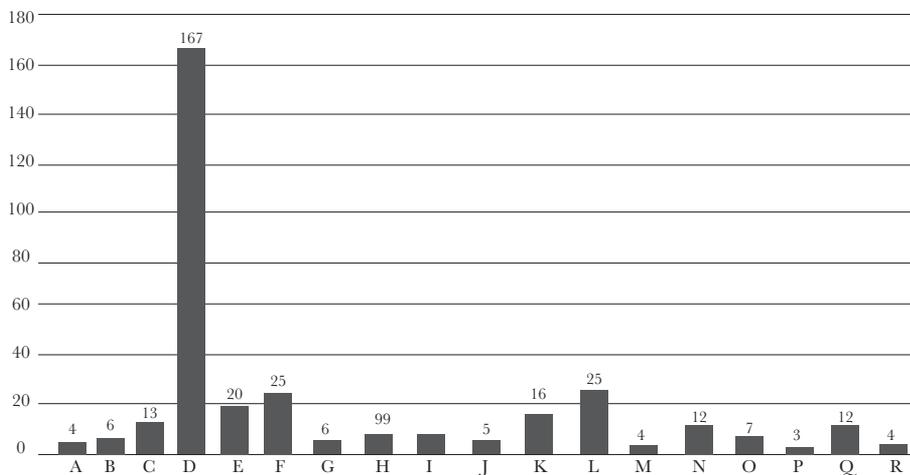
Figura 3. Estadísticas de Adopción del Sistema Campus en Línea de la UAT



Fuente: UAT (2014b)

En lo que corresponde a los proyectos estratégicos que promueven la Educación Multimodal, como es el caso de los proyectos de Núcleo de Formación Básica en Línea y Matemáticas en Línea, en los periodos escolares 2019-1 y 2019-3 se inscribieron un total de 347 alumnos, de los cuales 220 se inscribieron en la asignatura de Inglés Inicial Medio, 53 se inscribieron en la asignatura de Inglés Inicial Avanzado, 34 en la asignatura de Matemáticas Básicas y 27 en la asignatura de Desarrollo de Habilidades para Aprender. En la Figura 4 se muestran los 347 alumnos pertenecientes a 18 UAM/Facultades de la UAT, los cuales fueron atendidos por un total de 102 profesores que después del proceso de formación y especialización docente lograron un perfil idóneo mejorable para la enseñanza a distancia.

Figura 4. Total de alumnos inscritos en proyectos estratégicos por UAM/Facultad



A	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	4
B	Facultad de Comercio y Administración Tampico	4
C	Facultad de Comercio y Administración Victoria	13
D	Facultad de Comercio, Administración y Ciencias Sociales Laredo	167
E	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	20
F	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria	25
G	Facultad de Enfermería Nuevo Laredo	6
H	Facultad de Ingeniería "Arturo Narro Siller"	9
I	Facultad de Ingeniería y Ciencias	9
J	Facultad de Medicina de Tampico "Dr. Alberto Romo Caballero"	5
K	Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano	16
L	Facultad de Veterinaria y Zootecnia	25
M	Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros	4
N	Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa - Aztlán	12
O	Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa - Rodhe	7
P	Unidad Académica Multidisciplinaria Río Bravo	3
Q	Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades	12
R	Facultad de Medicina e Ingeniería en Sistemas Computacionales de Matamoros	4
Total		345

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

La educación a distancia y los nuevos retos que deleva la educación moderna, generan algunas competencias importantes para los docentes de la UAT a fin de que dichas habilidades logren mayor igualdad de condiciones que otras universidades de primer nivel. Además, las competencias y el acceso de condiciones tecnológicas impactan en la brecha digital para que cada vez más jóvenes mexicanos puedan acceder a la educación superior, beneficiando la igualdad en el acceso educativo. Las IES deben estar conscientes de que las demandas laborales han cambiado, así como los niveles de competencia en los diferentes sectores de mercado, donde las empresas no únicamente requieren profesionistas con título, sino también requieren profesionistas que cuenten con las nuevas competencias laborales del siglo XXI como el pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración, creatividad e innovación, así como el pensamiento computacional. En estas nuevas dinámicas surge la figura del profesor como un agente de cambio que debe orientar y apoyar a los estudiantes en la autoconstrucción de nuevos conocimientos y experiencias a través de modelos educativos innovadores que promuevan la flexibilidad del currículum de los planes y programas de estudio presenciales o tradicionales, diversificando las opciones de aprendizaje de los alumnos para que con base en sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje tengan la oportunidad de decidir si prefieren cursar asignaturas presenciales, semipresenciales o en línea. La Educación Multimodal permite a los alumnos disponer de tiempo para que también interactúen con los sectores productivos y desarrollar así, las nuevas competencias laborales.

Enseguida se retoma la pregunta que se formuló al inicio de este trabajo: ¿qué están haciendo las IES para contar con profesores con un perfil idóneo para enseñar en cualquier contexto educativo y poder estar *ad hoc* a los desafíos del aprendizaje del siglo XXI? En este sentido, se sabe de antemano que dominar el arte de la enseñanza no es tarea fácil, pero transitar entre ambientes de aprendizaje presenciales y a distancia, se requiere un esfuerzo extraordinario y deseos de estar vigente y *ad hoc* a las nuevas dinámicas educativas. Asimismo, es importante mencionar que los seis programas de formación y especialización docente para el desarrollo de los saberes digitales con los que cuenta la UAT tienen un porcentaje de acreditación del 48%, es decir, en los últimos 5 años participaron un total de 2 472 profesores de los cuales únicamente lograron su certificación un total de 1 189 profesores. Estos profesores además de que innovaron su quehacer académico, también evolucionaron, principalmente porque desarrollaron las competencias para enseñar en diferentes contextos educativos.

Los alcances de este esfuerzo institucional se reflejaron en dos sentidos: en un primer nivel, unos promedios de 300 profesores en los últimos 5 años han utilizado el Sistema Campus en Línea como apoyo didáctico a sus sesiones de clases presenciales. En el año 2018 se presentó el mayor número de alumnos beneficiados con un total de 11 563 alumnos que complementaron sus sesiones de clases tradicionales con materiales didácticos digitales y recursos multimedia innovadores. En segundo nivel -avanzado-, después de un proceso de formación y especialización en ambientes virtuales de aprendizaje; interacción con los sistemas de educación a distancia, alumnos y materiales didácticos elaborados con base en un diseño instruccional para educación a distancia; un total de 102 profesores alcanzaron un perfil idóneo mejorable para la enseñanza a distancia y poder así, participar activamente en los proyectos estratégicos que promueven la flexible curricular de los planes y programas presenciales, brindando respuesta a los problemas de cobertura, equidad e inclusión que hoy enfrenta la educación superior.

En el año 2019, un total de 347 alumnos se inscribieron en los proyectos estratégicos de Núcleo de Formación Básica en Línea y de Matemáticas en Línea y experimentaron los beneficios de la educación multimodal, principalmente porque cursaron asignaturas presenciales y a distancia en un mismo periodo escolar que seleccionaron con base en sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Finalmente, que cada vez son más profesores que desafían el *statu quo* de los procesos de enseñanza tradicionales porque están convencidos de que deben aprender a desaprender para poder dar paso a nuevo conocimiento y experiencias académicas que al final enriquecen la práctica docente independientemente del contexto educativo.

## Referencias

- ANUIES. (2016). “Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030”. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- Barragán, R., Mimbreno, C. & González, R. (2013). “Cambios Pedagógicos y Sociales en el Uso de las TIC: U-learning y U-portafolio”. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/989/816>
- Casillas, M., Martinell, A., Carvajal, M. & Valencia, K. (2016). *La Integración de México a la Sociedad de la Información*. En Carvajal E., Derecho y TIC. Vertientes Actuales (pp. 1-31). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

- Delors, J. et al. (1996). “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”. París: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.pdf)
- ECDL. (2007). “European Computer Driving Licence/Internacional Computer Driving Licence. Syllabus Versión 5.0”. Recuperado de: <http://ecdl.org/about-ecdl>
- Fernández, M. (2003). “Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI. Organización y Gestión Educativa”, *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Praxis. n° 1, enero-febrero 2003: pp. 4-8. ISSN: 1134-031
- ISTE. (2012). “International Society for Technology in Education Standards”. Recuperado de: <https://www.iste.org/standards/standards>
- OCDE. (2010). “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”. Instituto de Tecnologías Educativas, París (Traducción al español). Recuperado de: [http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb\\_dl=140](http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140) [17 de julio de 2017]
- Ramírez, A. & Casillas, M. (2014). “Saberes Digitales de los Universitarios. Ejes para la reforma del plan de estudios en la Facultad de Biología. Reporte de un proyecto de intervención”. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de: <https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/02/Biologia-Saberes-Digitales.pdf>
- Torres, A. (2009). “La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens”. *Revista Universitaria de Investigación*, 10 (1), pp. 89-108. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41012305005.pdf>
- UNESCO. (2008). “Estándares de competencia en TIC para docentes”. Londres, Inglaterra. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2015). “¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación”. Documentos de trabajo. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- UNESCO. (2016). “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 - Educación 2030. UNESCO”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UAT. (2014a). “Programa de Certificación de Habilidades en el Manejo del Campus en Línea”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion%20campus-en-linea.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2014b). “Estadísticas de Uso del Campus en Línea”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://2014.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/servicios/estadisticas-campus-en-linea.aspx>

- UAT. (2015a). “Programa de Certificación Internacional en Competencias Digitales - ICDL”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion-competencias-digitales.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2015b). “Programa Cursos en Línea Masivos y Abiertos – MOOC”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/certificacion-mooc.aspx>
- UAT. (2016a). “Curso de Base de Datos en Línea”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/bases%20de%20datos%20en%20linea.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2016b). “Programa de Certificación Internacional del Idioma Inglés - Oxford University Press”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/inglesenlinea.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2016c). “Diplomado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/formacion%20continua/diplomado-ambientes-virtuales-de-aprendizaje.aspx>
- UAT. (2018). “Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021 de la UAT”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <http://www.uat.edu.mx/paginas/universidad/pdi.aspx>
- UAT. (2019a). “Estadísticas de Formación y Especialización Docente (2014-2018)”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: [http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/estadisticas\\_formacioncontinua2017.aspx](http://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/estadisticas_formacioncontinua2017.aspx)
- \_\_\_\_\_. (2019c). *Proyecto de Núcleo de Formación Básica en Línea*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <https://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/oferta%20educativa/materias-nucleo-basico.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2019d). “Proyecto Matemáticas Básicas”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Recuperado de: <https://www.uat.edu.mx/SACD/EAD/Paginas/mathline.aspx>
- Zapata-Ros, M. (2015). “Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital”. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 46 (4). Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>

# Capítulo 4. La exclusión de los jóvenes en el empleo formal en México

Dra. Maribel Lozano Cortés  
Dra. René Leticia Lozano Cortés  
*Universidad de Quintana Roo, México*<sup>1</sup>

## Resumen

Los jóvenes son los que más han padecido con la globalización y la crisis financiera de 2008, sus consecuencias han afectado sus ingresos económicos, pues la mayoría de ellos mantienen empleos temporales, con salarios reducidos y en muchos casos, sin contratos laborales. Son formas de trabajo de la economía global que otorga flexibilidad a las empresas, pero incrementan la pobreza y desigualdad social en los jóvenes. Este trabajo tiene como objetivo, analizar algunos indicadores que dan cuenta del tipo de empleo que predomina entre los jóvenes mexicanos y que los conduce a la pobreza y a la exclusión social. Para ello, se utilizó como estrategia de investigación el ensayo de estudio de caso, se utilizaron datos estadísticos de fuentes oficiales, así como la técnica interpretativa de las principales variables económicas para el análisis de esta información. Se concluye que generar empleos con salarios justos permitirá al trabajador invertir en la educación de sus hijos formando capital humano que pueda obtener mejores ingresos en el mercado laboral rompiendo con el círculo intergeneracional de la pobreza.

**Palabras clave:** Exclusión social, jóvenes, empleo precario, empleo informal, pobreza.

## I. El concepto de exclusión social

Amartya Sen (2000), menciona que aunque el término de exclusión social es de origen relativamente reciente, utilizado por el francés René Lenoir para referirse a *los excluidos* como los discapacitados mentales y físicos, delincuentes, consumidores de drogas y otros marginados, viviendo apartados de la sociedad, en la actualidad, el término ha sido acogido en los escritos sobre pobreza y privaciones adoptando lo mencionado por Lenoir; así, son aquellas personas excluidas de un empleo digno, salud, consumo, alojamiento, igualdad jurídica, entre otros, una larga lista de problemas enunciados indiscriminadamente bajo el título de exclusión social, en consecuencia, prosigue Sen, es necesario analizar la naturaleza y alcance del

---

<sup>1</sup> Correo para comunicarse con los autores: [mlozano@uqroo.edu.mx](mailto:mlozano@uqroo.edu.mx)

concepto de exclusión social, sus orígenes y cómo el concepto se ha ido ampliando y porqué (pp. 1-2).

Castel (2014) define la exclusión social “un proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado”.

La exclusión ya no comprende solo aquellos grupos históricamente discriminados, sino las condiciones de precariedad laboral bajo el régimen capitalista de economía global, caracterizado por el crecimiento del comercio, la internacionalización de la economía y la liberalización financiera. Este proceso de globalización genera movimientos migratorios, desigualdad, pobreza y desestructuración del mercado laboral.

En este contexto, los excesos y los abusos de los bancos propiciaron la crisis financiera de 2008, incrementando la vulnerabilidad de ciertos grupos, no de grupos específicos, sino de todos aquellos que no cuentan con los recursos básicos para llevar una vida independiente y digna, y dadas estas condiciones pueden llegar a caer en la exclusión. En consecuencia, “[...] es necesario analizar estas situaciones en términos de *proceso* o de *recorrido* y no conformarse con emplear el término de exclusión” (Castel, 2014). Además, la exclusión social es un proceso dinámico, “por el cual se deniega a personas y grupos el acceso a oportunidades y servicios de calidad para que puedan tener vidas productivas fuera de la pobreza” (Márquez, 2007, p. 5).

Estas circunstancias provocan una sociedad dual; por un lado, están los que cuentan con un empleo digno y están integrados, y por el otro los que tienen condiciones precarias de empleo y son vulnerables, con el riesgo de caer en la exclusión. “Estos riesgos pueden trasladar hacia zonas de vulnerabilidad y [exclusión] a todo tipo de personas y colectivos en diversos momentos de sus ciclos vitales” (Subirats, 2005; Tezanos, 2002). Por lo cual, según Tezanos (2002), “La exclusión social remite a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión”.

La exclusión social considera todas las situaciones que afectan a los individuos dada la ausencia del Estado de Bienestar, en lo económico, político y social, avizora la sociedad como un todo. A diferencia del concepto tradicional de la pobreza que se centra en el ingreso e incluso a diferencia del concepto de pobreza multidimensional -este último, comprende variables no solo de ingresos, sino también sociales y políticas-, el de exclusión social es:

[...] un enfoque o análisis sistémico de las relaciones sociales más allá de los atributos individuales de las personas. [La pobreza es una medición individual de los ingresos], aunque se realicen agregaciones a nivel hogar, grupos o comunidades, la medición de la pobreza por ingresos se realiza a nivel individual (PNUD-México, 2015).

La exclusión social, al ser un concepto sistémico y dinámico, da cuenta de cómo en la medida en que los grupos sociales “son excluidos de participar en los intercambios sociales, en los derechos y en las prácticas de la integración social”, el tejido social se fractura, impactando de forma negativa en la integración social y la cohesión social (Comisión Europea, 1992, citada en PNUD-México, 2015).

Es importante aclarar, afirma Sojo (2000), que la exclusión social no alude a la pertenencia a comunidades, dado que no se puede estar completamente “afuera”, “sino a la calidad” e “intensidad de esa pertenencia”, a la interacción deficiente:

[...] a la comunidad de valores que identifican a una sociedad, en el sentido más genérico de lo social, o a la disposición de medios que aseguran una adecuada calidad de vida, en el sentido más acotado de comprensión de lo social (p. 50).

Parte fundamental del concepto de exclusión social es la cohesión social, relacionada con la desigualdad social y el bienestar social, mientras no se supere la pobreza y la exclusión social, existirá una pérdida de solidaridad favoreciendo la fragmentación social, alude la Unión Europea; pobreza y exclusión social:

[...] se refieren a la situación en que se encuentran las personas que no pueden participar plenamente en la vida económica, social y civil, y cuyos ingresos o recursos (personales, familiares, sociales o culturales) no son suficientes para disfrutar de un nivel y una calidad de vida considerados aceptables por la sociedad en que viven, y que, por lo tanto, no pueden ejercer plenamente sus derechos fundamentales.

## II. Política social en México

En México, la política social está dirigida a combatir la pobreza y la desigualdad social. El gasto público social del Estado mexicano, es el más bajo de la OCDE -7.5%- y la desigualdad social de las más altas -0.459-. El ingreso familiar en México en promedio per cápita es de 12 806 dólares al año -el promedio de la OCDE es de 29 016 dólares- y aproximadamente el 18% de la población vive en condiciones de pobreza extrema (OCDE, 2018). El Estado mexicano no ha tenido una política social activa e integral encaminada a la satisfacción de los derechos sustantivos de sus habitantes, limitándose a proporcionar apoyos a los más pobres sin generar

políticas institucionales que empoderen a los habitantes, el resultado ha sido mayor pobreza y una persistente desigualdad social. Afirma Sojo (2005), “el problema es que las políticas de combate a la pobreza son prácticamente la única forma de la política social con avances muy limitados en la cobertura universal de servicios públicos sociales de calidad” (p. 79).

La crisis del 2008, generó:

[...] una contracción del consumo y la inversión, con la consecuente caída de la producción y el empleo... y las crisis financieras en los países en desarrollo tienden a deteriorar la balanza de pagos y el equilibrio fiscal; las políticas tradicionales de ajuste suelen exacerbar las tendencias recesivas en la producción y el empleo (Frenkel & Rapetti, 2009, pp. 95 y 103).

Los efectos de la crisis fueron de alcances más agudos para las economías emergentes y dependientes, con efectos negativos sobre el empleo y el nivel de vida, más para los hogares de bajos ingresos.

Pero la crisis del 2008 no hizo más que agudizar los problemas sociales que ya se venían dando con el adelgazamiento del Estado de Bienestar, la OCDE (2018) señaló que:

[...] [la] desigualdad en los ingresos aumentó desde los años noventa, la movilidad social se estancó [y] las perspectivas de movilidad salarial entre las generaciones suelen ser más desfavorables en los países donde la desigualdad en los ingresos es alta y más favorables en los países con menos desigualdad.

Se menciona cómo los países que mantienen mayor Índice de Desarrollo Humano -IDH-, es decir, han invertido más en educación y salud, permiten una mayor movilidad salarial entre las generaciones. En este sentido, México presenta un bajo desempeño en movilidad social. La falta de inversión del Estado en capital humano, hace que se dependa de los niveles de ingreso y riqueza de la familia, pues, a menor nivel económico de los padres menor nivel de capital humano entre los hijos.

### **III. Indicadores de exclusión laboral en los jóvenes**

Los jóvenes -de 15 a 29 años de edad, según establece la ONU-, es el grupo etario más afectado con la disminución del Estado de Bienestar, y más aún, con la crisis financiera de 2008, la OIT afirma; “el 16.7% de los jóvenes que trabajan en las economías emergentes y en desarrollo viven por debajo del umbral de extrema pobreza de 1.90 dólares americanos por día” (2017, p. 2).

Algunas explicaciones al desempleo y calidad del empleo juvenil las menciona Gautié (2004); el desarrollo de la “fragilización de la relación de

empleo” y “una mayor segmentación del mercado laboral” a partir de los años ochenta, “se ha traducido en un fuerte incremento de empleos temporales”, afectando “especialmente a los trabajadores jóvenes y a los de menor calificación”, argumenta que la ruptura con la lógica fordista en el “marco de un liberalismo social contribuye a promover la *remercantilización* del trabajo, concediendo un lugar central al capital humano e identificando al trabajador como *profesional* móvil que vende sus competencias al mejor postor” (pp. 21-22). Así, los procesos económicos, políticos, sociales y demográficos en que se configura el trabajo han creado “una condición laboral basada en la *flexibilidad de mercado*: mano de obra poco calificada, fácilmente sustituible y por tanto precaria, [pues] las empresas no están interesadas en conservarla” (p. 9).

También el avance de la tecnología se ha considerado una variable que afecta la demanda de mano de obra y la desigualdad en los ingresos. En este sentido, la OIT (2017), afirma que debido al avance de las nuevas tecnologías digitales y de automatización “las habilidades demandadas están cambiando, con un creciente interés por trabajadores de alta y baja cualificación y un menor interés por trabajadores semi-cualificados lo que podría acentuar las desigualdades ya existentes en el mercado laboral” (p. 3).

Bajo este marco, en México “hay 30.7 millones de personas entre 15 y los 29 años; es decir, uno de cada cuatro habitantes del país es joven -24.6%-”. De ellos el 56.5%, son parte de la Población Económicamente Activa -PEA-. La mayoría -96.3%- tienen algún empleo sobre todo -66.8%- como empleados, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2018).

La desigualdad a la que se enfrentan los jóvenes mexicanos en el mercado laboral, por ejemplo, el ingreso mensual promedio del total de la población es de 4 222.95 pesos -217.22 dólares mensuales- y el de los jóvenes en promedio es de 3 912.8 pesos mensuales -201.27 dólares mensuales-. Además, para el 2018, la tasa de desocupación para el total de la población fue de 3.3 y en los jóvenes casi el doble, 6.04 (ENOE, 2018).

Por otro lado, la situación de mayor precariedad se observa en el empleo de los jóvenes mexicanos porque la mayoría de ellos se emplean en la informalidad. La ENOE (2018) define al empleo informal como:

[...] el trabajo no protegido en la actividad agropecuaria, el servicio doméstico remunerado de los hogares, así como los trabajadores subordinados que, aunque trabajan para unidades económicas formales, lo hacen bajo modalidades en las que se elude el registro ante la seguridad social.

En la Gráfica 1, se aprecia que casi el 60% de los jóvenes en México, se emplea bajo condiciones precarias en pequeñas empresas o establecimientos de servicios, sin contrato de trabajo definido, sin prestaciones sociales o seguro médico, lo que impacta en el ingreso de los jóvenes y los coloca en situación de vulnerabilidad social y en riesgo de exclusión.

Gráfica 1. Tasa de informalidad juvenil en México



Fuente: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, 2018).

Datos del Coneval (2018), muestran que la informalidad laboral ha crecido en los últimos años, así de 2005 a 2015 el desempleo creció 32.7%, aumentó la informalidad -el empleo en el sector informal creció más de 16 por ciento y el empleo informal más de 17%- (Coneval, 2018a, p. 36). Y, según datos del INEGI, la oferta en el empleo laboral es la que más crece.

Además, a partir del 2009, en México, se ha deteriorado la calidad del empleo, las personas trabajan más horas y sus salarios les alcanzan menos para adquirir las condiciones mínimas de bienestar, es decir, lo que el INEGI llama condiciones críticas de ocupación, ha aumentado de 2009 con respecto a 2017, 2.2%. De tal forma, aunque la tasa de desempleo disminuyó, la situación del mercado laboral se deterioró tanto en términos de salarios como de horas trabajadas, por debajo o por encima de la jornada normal. El ingreso promedio real por hora trabajada de la población ocupada disminuyó de 2009 a 2017 un 4.1% (Coneval, 2018b, p. 84).

Esta situación afecta sobre todo a los jóvenes, el 50.6% de la población joven tiene ingresos mensuales con los cuales no pueden cubrir derechos básicos y el 58.15% de ellos, se encuentran en empleos informales, quedando excluidos de la seguridad social, provocando que cada vez menos personas tengan prestaciones

sociales para afrontar eventos coyunturales o tener una pensión para la vejez (Coneval, 2018a, p. 36).

En México, para atraer la inversión se ha optado por bajos salarios, se mantienen los salarios mínimos más reducidos de América Latina -133 dólares mensuales-. Además, las largas jornadas laborales -incluso más de 40 horas semanales-, se desarrollan dentro de las grandes industrias atraídas a los países en desarrollo por el bajo costo de la mano de obra, como las empresas maquiladoras, en aquellas zonas donde han creado una planta maquiladora, los jóvenes la consideran un alivio ante la falta de oportunidades de empleo, sin embargo, las jornadas laborales pueden ser de 12 a 14 horas diarias, la empresa maquiladora puede emplear a varios trabajadores de una localidad, incluso a los que habitan en zonas rurales alejadas:

[...] deben levantarse a las cuatro de la madrugada para ir a la parada del camión, y luego un trayecto de dos horas, cumplir su jornada laboral de 12; después salir y regresar aproximadamente a las nueve de la noche a casa” (entrevista realizada por Valadez, 2018, p. 25).

Fabiola, trabajadora de una industria maquiladora, afirma:

[...] en las fábricas hay a quienes les gana el sueño y buscan dónde dormir un ratito: en los baños, en cajas de cartón tiradas en el piso e incluso escondidos entre los toneles de químicos. Eso sí, cuando los supervisores se percatan los despiden de inmediato, sin finiquito (entrevista realizada por Valadez, 2018, p. 25).

Además, se les impone la obligación de trabajar horas extras, fines de semana, días festivos, bajo condiciones laborales de riesgo por el uso de sustancias químicas sin protección y maquinaria obsoleta.

Los jóvenes aceptan tanto las largas jornadas y los bajos salarios porque no tienen más opción, es la lucha por la sobrevivencia provocada por la flexibilidad laboral, en el marco de una economía de libre mercado, que expone a los jóvenes a condiciones de trabajo de vulnerabilidad y riesgos. Por esta razón, no es casual que en México sean los jóvenes el grupo etario que presenta mayores carencias sociales y donde más se ha incrementado la población en situación de pobreza moderada, manteniendo el porcentaje más alto en riesgo de pobreza.

## Conclusiones

Dadas la situación de exclusión del empleo de los jóvenes, ellos carecen de expectativas de futuro, no tienen créditos, no pueden adquirir una vivienda, muchos de ellos con estudios superiores, incluso más que sus padres, pero “corren el riesgo

de ser más pobres que sus padres y disfrutaron de unos niveles materiales de bienestar más bajos...” (Estefanía, 2017, p. 27). De esta forma, no sólo se debe estudiar las condiciones de los jóvenes en términos de pobreza sino en los marcos de la exclusión social, que permite analizar cómo la falta de un empleo decente, con prestaciones sociales, salario digno y contrato de trabajo indeterminado, afecta todas las otras dimensiones de la vida de los jóvenes, limitando el ejercicio de sus otros derechos como tener una vida autónoma, libre; sentirse seguro e integrado, lo que redundando en la confianza y solidaridad hacia los otros.

Es urgente el incremento de los salarios mínimos:

[...] aumentos sucesivos en los salarios reales de la industria manufacturera que alcanzaran el Salario Digno, el Salario Mínimo Constitucional (SMC), permitirían al trabajo tener el 36.2% del ingreso nacional. La política salarial general y de salarios mínimos, debe establecer criterios claros con base no sólo [en] expectativas de inflación, sino a la productividad” (Universidad Iberoamericana UIA-Observatorio de Salarios, 2018).

Obtener un mejor ingreso reduce la pobreza y redistribuye la riqueza facilitando la movilidad social, sin embargo, los empleos son cada vez más precarios sobre todo para los jóvenes haciéndolos más pobres y vulnerables.

## Referencias

- Castel, R. (2014). “Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre”. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Volumen 72, extra 1, 15-24, junio, 2014, España.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018a). “Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018. Resumen Ejecutivo”. Ciudad de México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018b). “Estudio Diagnóstico del Derecho al Trabajo 2018”. Ciudad de México.
- Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo [ENOE]. (2018). “INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía”. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#Tabulados> [20 de agosto de 2019]
- Frenkel, R. & Rapetti, M. (2009). “La crisis mundial desde la perspectiva de los países en desarrollo, algunas reflexiones”. *Revista Nueva Sociedad*, No. 224. noviembre-diciembre de 2009. Recuperado de: [http://nuso.org/media/articulos/downloads/3654\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articulos/downloads/3654_1.pdf) pp.86-103
- Estefanía, J. (2017). *Abuelo, ¿cómo habéis consentido esto?* Barcelona: Planeta.
- Gautié, J. (2004). “Repensar la articulación entre mercado de trabajo y protección social en el posfordismo”, *Documentos para Seminario No.8*, Buenos Aires, 26 al 30 de julio del

2004. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales -Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (CONICET)- B. Aires Argentina.
- Márquez, G. (2007). “¿Los de afuera?”. En Márquez, G., Chong, A., Duryea, S., Mazza, J. y Ñopo, H. (coord.) (2007) *Informe 2008 ¿Los de afuera?* Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- OCDE. (2017). “Riesgo creciente de exclusión social entre los jóvenes que abandonan los estudios prematuramente, señala la OCDE”. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/riesgo-creciente-de-exclusion-social-entre-los-jovenes-que-abandonan-los-estudios-prematuramente-seala-la-ocde.htm>
- OECD. (2018). “A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility”. OECD Publishing, París. Recuperado de: [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility\\_9789264301085-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility_9789264301085-en#page1)
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2018). “Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2018. Resumen”. Recuperado de: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_615674.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615674.pdf)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-México [PNUD]. (2015). “Inclusión social: marco teórico y conceptual para la generación de indicadores asociados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. Ciudad de México: Kunds Gráfico.
- Sen, A. (2000). “Social exclusion: concept, application, and scrutiny”. *Social Development Papers No. 1*, Manila, Philippines: Published by the Asian Development Bank. June 2000.
- Sojo, C. (2005). “Cohesión social y exclusión. Una mirada desde Centroamérica”. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*. Universidad de Alcalá, Madrid, España, pp. 76-87.
- Sojo, C. (2000). “Dinámica sociopolítica y cultural de la exclusión social”. En Gacitúa, E. Sojo, C. y Shelton D. (2000). *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina*. Editores San José: FLACSO: Banco Mundial. pp. 49-87.
- Subirats, J. (Dir.) (2005). “Análisis de los factores de exclusión social”. Serie Documentos de Trabajo de la Fundación BBVA. Institut d’Estudis Autònoms, G. de Catalunya.
- Tezanos, J. F. (2002). “Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas”. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales No.35*.
- Universidad Iberoamericana [UIA]. (2018). “Los jóvenes y los mercados laborales. Informe del Observatorio de Salarios 2018”. Observatorio de Salarios-UIA, Ciudad de México y Puebla. Recuperado de: <https://repo.iberopuebla.mx/pdf/2018/informeSalarios2018.pdf>
- Valadez, A. (2018, martes 20 de marzo). “Maquiladoras en Zacatecas: explotación, riesgos y abusos”. *La Jornada*, p. 25.



## Cuarta Parte

### Casos de desigualdad educativa: algunos ejemplos regionales





# Capítulo 5. Empleos precarios de jóvenes profesionales con formación superior: el caso de los docentes universitarios en Argentina

Dra. Eugenia Perona

Mtra. Mariela Cuttica

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina<sup>1</sup>*

## Resumen

En diversas investigaciones se ha comprobado que durante las últimas décadas hubo un proceso de precarización en la profesión del docente universitario en Argentina. Las causas son múltiples: a) una fuerte caída del salario real desde los años 80; b) marcados signos de burocratización y rutinización en el trabajo; c) un alto componente de voluntariado y gratuidad en el desarrollo de las tareas de enseñanza; y d) mayor presión en la carga laboral. La investigación intenta examinar este proceso desde la perspectiva de los jóvenes profesionales que se desempeñan como docentes en las carreras de Ciencias Económicas. Se postula que los docentes jóvenes han llegado a cumplir un papel central en la estructura institucional y educativa, no obstante, se desempeñan en condiciones precarias respecto de su remuneración, acceso y progreso en la carrera docente, y exigencias del ambiente de trabajo. Como marco teórico, se propone un modelo institucionalista de tipología de normas que plantea que la realidad social está constituida por posiciones sociales, así como por numerosas reglas que definen dichas posiciones, determinando las competencias, derechos, obligaciones, tareas y privilegios que les son inherentes a cada una. Se describen siete tipos de normas que luego se aplican al caso particular de la carrera docente en educación superior en Argentina.

**Palabras clave:** Jóvenes profesionales, precarización laboral, docencia universitaria, modelo institucional, ciencias económicas, precarización docente en Argentina.

## Introducción

El objetivo central de la investigación es mostrar cómo la existencia, transformación e implementación de las normas que regulan la profesión docente, han llevado a la

---

<sup>1</sup>Docentes-Investigadoras de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo para comunicarse con las autoras: eugenia.perona@eco.uncor.edu

precarización del trabajo de los docentes jóvenes en el ámbito académico. Desde el punto de vista empírico, se abordó el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, siendo la UNC la segunda universidad más grande del país. Los datos incluyeron un relevamiento de los cargos docentes desde 1980 hasta la actualidad, así como entrevistas a una muestra representativa de docentes jóvenes de los departamentos de Contabilidad y Economía, quienes expresaron distintas ideas y valoraciones respecto de su labor profesional. Esto se complementó con una encuesta a alumnos próximos a graduarse que opinaron sobre sus posibilidades laborales futuras y su posible rol como docentes.

Los datos muestran que el papel de los docentes jóvenes ha cambiado en las últimas décadas, expandiéndose significativamente el número de docentes en cargos de menor jerarquía y con menores remuneraciones y beneficios. Al mismo tiempo, las exigencias y tareas a desarrollar se han vuelto más difusas entre las jerarquías, con el resultado de que los docentes en cargos inferiores terminan desempeñando la misma función que docentes en posiciones superiores, aunque por una fracción del salario. Asimismo, se destaca la creación a partir del año 2000 de la figura del Adscripto, una posición a la que acceden docentes jóvenes recién graduados o próximos a graduarse, sin percibir remuneración alguna por su tarea. A lo anterior se suma que la carga laboral en cuanto a docencia es creciente. Los docentes jóvenes -Ayudantes B y Adscriptos- son en su mayoría asignados a tareas en cursos masivos y, si bien la normativa estipula que deben ser asignados a solo un curso por año, en la práctica terminan muchas veces trabajando en dos cursos -uno por semestre-. Con respecto a su visión de la carrera, las encuestas revelaron que los jóvenes perciben a la docencia universitaria como una actividad escasamente valorada -tanto en términos monetarios como no monetarios- y que realizan principalmente por vocación personal. Los resultados presentaron algunas variaciones según el género y el área disciplinar -Economía y Contabilidad-. En suma, la docencia universitaria aparece como una actividad precarizada, pobremente remunerada en relación con las exigencias y la formación que demanda, y que se realiza principalmente por vocación y según la lógica de comportamiento del aporte gratuito. Se concluye que existe un subsidio oculto por parte de las nuevas generaciones de docentes jóvenes, que soportan gran parte del peso de la precarización de la labor del docente universitario.

## **Antecedentes**

Al concluir una carrera universitaria los jóvenes enfrentan distintas opciones laborales, incluyendo trabajo en el sector privado, en el sector público, desempeño independiente de la profesión -cuentapropismo- y, en algunos casos, la docencia

universitaria como opción académica. Nos centramos en esta última alternativa, analizando las motivaciones, desafíos y situación de precariedad laboral que enfrentan los jóvenes graduados argentinos que, por vocación u otras causas, deciden dedicarse a la docencia en el nivel superior.

Cabe destacar que este fenómeno se enmarca en un proceso más amplio de devaluación relativa de la profesión del docente-investigador en Argentina (Juárez-Jerez et al., 2012; Perona, 2009). Dicha devaluación o pérdida de estatus se explica en función de aspectos cuantitativos como un deterioro sustancial del salario real en las últimas décadas y aspectos cualitativos como la creciente rutinización y burocratización de las tareas, unido a la presencia de un alto componente de trabajo vocacional o voluntario en las actividades del docente.

Una de las consecuencias de dicha devaluación de la carrera docente ha sido la rápida feminización de la profesión, dado que aquellas ocupaciones que se vuelven menos apetecibles en términos salariales, de prestigio social, o de desafíos personales; terminan muchas veces siendo desempeñadas por mujeres u otras minorías. Otra de las consecuencias ha sido *la precarización del trabajo docente de los jóvenes*, ya que se observa una creciente sustitución de posiciones y cargos docentes rentados o de mayor jerarquía, por trabajo desempeñado por jóvenes recién graduados o próximos a graduarse, con remuneraciones muy bajas o incluso en forma no remunerada. En el caso de estos últimos, se suma el hecho de que, al no figurar en la nómina, estos docentes no acceden a beneficios como antigüedad en la carrera, servicios de salud o contribuciones al sistema de la seguridad social.

La hipótesis de trabajo en el presente capítulo es que aquellos factores más generales, que han determinado una depreciación relativa de la labor del docente-investigador universitario en todos los niveles, han impactado aún con mayor fuerza en el caso de los docentes jóvenes, quienes se desempeñan en cargos más bajos o cargos no remunerados. Como objeto de estudio, se trabaja con la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina -en adelante, FCE-UNC-. Se escogió dicha institución dado que las Ciencias Económicas se prestan adecuadamente al análisis de las variables explicativas propuestas, siendo la FCE-UNC por su tamaño la segunda institución universitaria más importante a nivel nacional -solo por detrás de la Universidad de Buenos Aires-. Asimismo, las autoras cuentan con acceso a los datos, así como una posición de “observador privilegiado” (Grapard, 1999) dentro del área.

En la siguiente sección se presentan los antecedentes y el marco teórico, encuadrando a la presente investigación dentro de un modelo institucionalista de tipología de normas sociales. Posteriormente se discute el papel de los docentes jóvenes de la FCE-UNC, poniendo de relieve su situación relativa en el marco de

la institución académica. Finalmente, se examina el impacto potencial sobre las futuras generaciones de educadores, teniendo en cuenta cómo perciben los jóvenes próximos a graduarse la perspectiva de elegir la carrera docente.

### **1. Precarización en el marco de un modelo institucionalista de tipología de normas**

En los últimos años, distintos autores han destacado la situación de precarización que afronta la docencia universitaria en varios países. Marugán-Pintos y Cruces-Aguilera (2013), describen, por ejemplo, la situación de la universidad pública española, afirmando que la disminución en los recursos públicos unido a la imposición de criterios netamente empresariales en el ámbito universitario, han tenido como consecuencia la aparición de diversas “figuras laborales precarias” y la segmentación en el personal docente. Chávez-Gutiérrez y Chávez-Gutiérrez (2016) exponen la situación de precarización salarial en la Universidad de Guadalajara en México, destacando cómo afecta a los docentes con distintos cargos y jerarquías. En el caso de Colombia, Restrepo-Escobar et al. (2018), hacen hincapié en las condiciones de estrés experimentadas por los docentes universitarios, las cuales se relacionan con la incertidumbre laboral, la sobrecarga de trabajo y la falta de valorización de la tarea, entre otras causas.

En el ámbito de Argentina, la evidencia recabada por distintas investigaciones es vasta y concluyente respecto al proceso de devaluación sufrido por la profesión de docente-investigador universitario en las pasadas décadas. Entre otros, Hobert (2009) discute el fenómeno de la docencia *ad honorem* en la Universidad de Buenos Aires, en tanto que Brufman (2012) invita a un diálogo nacional conducente a la revalorización y desmercantilización de la profesión. Rodigou-Nocetti et al. (2011) y Perona (2009) se enfocan en la precarización con énfasis en los aspectos de género. Crabay et al. (2001) abordan el problema de la salud mental, destacando la falta de valorización y pobres condiciones de trabajo en la que la mayoría de los docentes universitarios argentinos desarrolla su labor. ¿Qué factores explican el deterioro en las condiciones del trabajo docente en la educación superior y la precarización del trabajo de los jóvenes docentes en Argentina? Para responder a esta pregunta es pertinente hacer uso de un modelo institucionalista que permite examinar las distintas normas que definen o caracterizan a las posiciones sociales. Se trabajará a continuación con el modelo propuesto por Elinor Ostrom (2005), quien plantea que la realidad social está constituida por posiciones sociales, así como por numerosas normas y reglas que definen dichas posiciones, determinando las competencias, derechos, obligaciones, tareas y privilegios que les son inherentes a cada una.

La Tabla 1 enumera y describe siete tipos de normas y reglas que establecen y definen a las posiciones sociales. En la última columna de la tabla éstas se aplican al caso particular de la carrera docente en educación superior en Argentina, surgiendo numerosos interrogantes acerca de las características que adoptan dichas reglas en este ámbito específico.

Tabla 1. Modelo de Ostrom sobre normas y posiciones sociales

Tipo de norma	Característica de la norma	Aplicación al presente caso de estudio
Normas de posición	Crean posiciones. Verbo relevante: “ser”	Normas que crean la posición de docente universitario, así como los diferentes cargos y jerarquías en la carrera docente.
Normas de participación	Definen las reglas que regulan la entrada y salida de una posición social	¿Quién y cómo puede acceder a la posición de docente universitario? ¿Cómo se da el progreso en la carrera docente desde cargos de menor a mayor jerarquía?
Normas de acción	Establecen qué debe, no debe, o puede hacer alguien que ocupa una posición social	¿Qué tareas y obligaciones corresponden a cada cargo dentro de la docencia universitaria? ¿Existen normas informales (no escritas) que asignan tareas a los docentes más allá del reglamento formal?
Normas de pago	Asignan compensaciones así como premios o castigos (beneficios y costos)	¿Cuál es la remuneración de un docente universitario, tanto en el caso de un docente establecido como de uno joven? ¿Existen beneficios o costos ocultos y/o no monetarios?
Normas de información	Regulan el acceso a la información y flujo de comunicación.	¿Qué grado de información existe acerca de la carrera docente y posibilidades de progreso? ¿Se conocen las motivaciones y acciones de otros actores en la jerarquía docente?
Normas de control	Determinan qué grado de control se tiene sobre las acciones.	¿Cuán libres son los docentes universitarios para tomar decisiones sobre las tareas que deben realizar y la posibilidad de progreso en la carrera docente? ¿Cómo afecta a los jóvenes en particular?

Tipo de norma	Característica de la norma	Aplicación al presente caso de estudio
Normas de resultado	Definen los resultados o rangos de resultados que se deben o no deben alcanzar.	¿Qué resultados o desempeño debe demostrar un docente universitario? ¿Qué se espera de un docente joven? ¿Existen normas informales respecto de expectativas a cumplir?

Fuente: Elaboración propia con base en Ostrom (2005, p. 189).

La estrategia de análisis consiste en identificar y traer a la luz algunas de las normas formales e informales que han definido y afectado la posición de “docente” y “docente joven”. También se busca demostrar que, a lo largo del tiempo, la transformación en dichas normas ha promovido la precarización del empleo docente y del joven trabajador docente. Como se indicó más arriba, el caso de estudio examinado es el de la FCE-UNC, no obstante la mayoría de las conclusiones son aplicables a la situación de la docencia universitaria en el ámbito público, en todas las carreras y a nivel nacional.<sup>2</sup>

Con respecto a las normas de *posición*, la carrera docente presenta distintas jerarquías de cargos. Los cargos de asistente, del más bajo al más alto son: Ayudante B, Ayudante A, Profesor Asistente. Los cargos de profesor, del más bajo al más alto son: Adjunto, Asociado, Titular. Una nueva norma que se introdujo en la universidad en el año 2000 -en la FCE-UNC en 2006- llevó a la creación de la posición de docente *Adscripto*, la cual fue abierta específicamente para docentes jóvenes, recién graduados o próximos a graduarse.

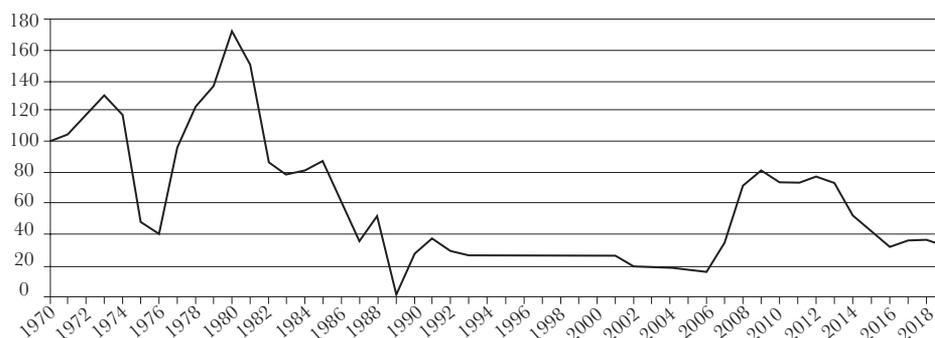
En relación a las restantes normas: participación, acción, pago, información, control, resultado; se comentarán brevemente algunos de los resultados encontrados para la docencia universitaria en general. El tema de las condiciones y calidad del empleo de los jóvenes en la carrera docente es abordado en las siguientes secciones con mayor detalle.

La precarización de la labor del docente-universitario en Argentina ha tenido lugar a lo largo de las últimas décadas y responde a múltiples causas. Entre los factores netamente económicos -normas de *pago*-, puede constatarse que el salario real del docente universitario ha sufrido una gran volatilidad (Figura 1). Después de fuertes fluctuaciones en los 70, éste experimentó un profundo retroceso llegando

<sup>2</sup> En el caso de las universidades privadas en Argentina, el empleo docente y el empleo joven también se encuentra precarizado, en algunos casos quizás en mayor medida que en la universidad pública. Sin embargo, las normas que definen la posición de “docente privado” son ligeramente diferentes y ameritan un análisis particular del caso.

a perder entre 1980 y 1990 un 84% de su poder adquisitivo. Este periodo de dramática caída en el salario real coincidió, en el caso concreto de la FCE-UNC, con la mayor incorporación proporcional de mujeres a la planta docente, que exhibió un 75% de crecimiento respecto de la década previa (Juárez-Jerez et al., 2012). Así, la precarización del trabajo docente estuvo fuertemente correlacionada con la feminización de la profesión.

Figura 1. Evolución del salario real docente en universidades públicas de Argentina



Fuente: Elaboración propia con base en datos de salarios de la UNC e índices de precios al consumidor.

Durante los 90, el salario real se mantuvo estancado con una leve tendencia decreciente, para recién exhibir una recuperación a partir de 2006. En la Figura 1 se puede observar que la recuperación fue sostenida pero solo por dos años hasta 2008, luego de lo cual se amesetó. A partir de 2013 se aprecia una nueva caída pronunciada de los salarios en términos reales hasta 2016, seguido de un nivel estable hasta la actualidad. Vale aclarar que dicho patrón afecta a todos los cargos docentes por igual, puesto que las remuneraciones son proporcionales.

Dado que el caso analizado se centra en los docentes del área de las Ciencias Económicas, también interesa tener en cuenta el nivel de retribuciones fuera de la universidad, en ocupaciones alternativas para el Contador o el Economista. En un relevamiento sobre el nivel de salarios en la Ciudad de Córdoba en 2010-2011, Juárez-Jerez et al. (2012) encontraron que un docente-investigador en la FCE-UNC percibe una retribución un 30%-50% inferior en promedio a lo que podría conseguir en empleos alternativos tanto en el sector público como privado. En el estudio se controlaron las variables por antigüedad, calificación, flexibilidad horaria, aportes a la seguridad social, etcétera. En la actualidad, las ocupaciones alternativas en el sector privado o público siguen siendo mejor remuneradas que la mayoría de los cargos en la universidad, para un mismo nivel de calificación y dedicación horaria.

En adición a lo anterior, existen numerosos aspectos cualitativos que definen la posición y calidad laboral del docente universitario. Estos aspectos corresponden a normas de participación e información -acceso, permanencia y posibilidad de progreso en la carrera docente-, acción -tareas y obligaciones asignadas-, control -libertad de acción- y resultado -expectativas de desempeño del docente-. Un análisis de dichos factores permite confirmar, una vez más, la existencia de una depreciación de la labor del docente que va más allá de la cuestión económica y salarial.

En primer lugar, se observó que la docencia universitaria presenta señales de una fuerte rutinización de las tareas (Juárez-Jerez et al., 2012). Un tercio de los profesores de la FCE-UNC se ocupan únicamente del dictado de clases, y sólo un 23% de la planta docente son investigadores con cierta trayectoria. En una entrevista realizada a una muestra representativa de 178 docentes de la institución, la mitad de los entrevistados admitió que existen muy pocos estímulos para mejorar como docentes, más allá de la voluntad personal y de la presión ejercida por la evaluación que deben enfrentar cada cinco años. Un 70% manifestó sentir que el esfuerzo en capacitación y progreso intelectual eran “poco o nada” reconocidos por la universidad.

En el mismo estudio se encontró una brecha significativa entre la satisfacción que los docentes experimentan por el trabajo “en forma ideal” y “en la práctica docente diaria”. A muchos profesores y auxiliares les gusta el trabajo que hacen, pero se sienten disconformes con las condiciones en las que deben desarrollarlo. En el caso de la FCE-UNC, mientras que un alto porcentaje -68%- evaluó la satisfacción que su ocupación le depara “en forma ideal” con 9 ó 10 puntos -en una escala de 0 a 10-; sólo un 14% le asignó “en la práctica” la misma calificación.

Otro indicio cualitativo de que la docencia universitaria ha sufrido un proceso de devaluación profesional, se encuentra en las razones por las que los docentes perciben que se ha dado un rápido influjo de mujeres y auxiliares jóvenes en los claustros universitarios (Perona et al., 2015). En opinión de la gran mayoría ello se debe a que es una ocupación flexible, donde la mayoría de los cargos son de dedicación parcial -10 horas a la semana o 20 horas a la semana- y resultan por lo tanto compatibles con las obligaciones domésticas en el caso de las mujeres, y con seguir estudiando o tener múltiples actividades laborales en el caso de los jóvenes.

En cuanto a las normas de *participación y control* -¿cómo se puede acceder a la carrera docente y progresar a cargo de jerarquía más alta?-, también se ha observado un proceso de disminución de la calidad laboral. El acceso inicial a la carrera docente es difícil debido a la limitación presupuestaria que enfrenta la universidad pública. Así, muchos nuevos docentes optan por iniciarse en cargos

no remunerados (ver la siguiente sección), una situación que en la actualidad es prácticamente inevitable y puede perdurar muchos años hasta que logran al ascenso a una posición formal. Una vez iniciada la carrera, el progreso hacia cargos de mayor jerarquía también es limitado. Las normas de acción que regulan las tareas de cada cargo se han desdibujado en el tiempo. Un profesor Adjunto hoy realiza las mismas tareas que un Titular, en tanto que a un Ayudante B se le requiere un desempeño similar al de un Profesor Asistente. Por lo tanto, a nivel institucional se han perdido los incentivos para promover o ascender a los docentes, ya que el sistema ha aceptado y convalidado que docentes en cargos inferiores asuman responsabilidades equivalentes a las de docentes en cargos superiores, aunque con una menor remuneración y beneficios.

Finalmente, el peso de la “vocación” como componente de la tarea de docencia e investigación también es significativo. La evidencia es contundente respecto de que los docentes llevan a cabo su labor principalmente por gusto personal, al tiempo que realizan -y como norma institucional “se espera que” realicen- una gran cantidad de actividades y horas extra en forma voluntaria.

## **2. Los docentes jóvenes en la FCE-UNC**

¿Cómo impactan los aspectos anteriores en el caso puntual de los docentes más jóvenes? Para responder a esta pregunta, dentro del caso de estudio de la FCE-UNC se analizó la situación específica de los Ayudantes B en los Departamentos de Economía y Contabilidad, siendo Ayudante B el cargo más bajo -o de entrada- de carácter remunerado en la carrera docente. También se analizó la figura del Adscripto, que como se indicó más arriba fue una posición introducida en la FCE-UNC en el año 2006. Los adscriptos son auxiliares docentes jóvenes, graduados o próximos a graduarse, que no perciben remuneración por sus tareas.

Considerado históricamente, la cantidad de cargos de Ayudante B creció en forma importante en el periodo 1980-2019. En dicho lapso, el número de docentes en esta posición se incrementó de 6 a 80 en Economía y de 1 a 106 en Contabilidad (Tabla 2). En 2000 se detecta una baja en la cantidad de estos cargos en ambas áreas, debido a la fuerte caída en el salario real que se mencionó en la sección anterior. La tabla también muestra la figura del Ayudante Alumno, que históricamente era un cargo de ingreso a la carrera docente reservado para estudiantes avanzados. Hoy en día esta figura ha desaparecido en la práctica, ya que estos cargos, que en su momento percibían una remuneración mínima, así como beneficios sociales, han sido completamente desplazados por la figura del Adscripto.

Tabla 2. Evolución de la cantidad de Ayudantes B, Ayudantes Alumnos y Adscriptos según disciplina (1980-2019)

Año	Ayudante B		Ayudante Alumno		Adscripto*	
	Economía	Contabilidad	Economía	Contabilidad	Economía	Contabilidad
1980	6	1	0	0	---	---
1990	15	33	4	7	---	---
2000	11	25	13	9	---	---
2010	28	40	1	0	98	56
2019	80	106	0	0	98	255

\*En su inicio en 2006 la cantidad de adscriptos era 29 en Economía y 51 en Contabilidad.

Fuente: Elaboración propia con base en información de la FCE-UNC.

Posteriormente al año 2000, se da un gran incremento en la matrícula estudiantil, al tiempo que Argentina atravesaba por una fuerte crisis macroeconómica. En este contexto, la universidad pública disponía de recursos limitados para expandir la planta docente. Ello planteó un dilema ya que era necesaria una mayor cantidad de docentes para atender a los nuevos alumnos, pero no se disponía de un presupuesto acorde. La solución se alcanzó de diversas maneras: por un lado, los cursos se volvieron más masivos -menor relación docente/alumno-; por otro lado, los cargos docentes se volvieron más precarios, buscando conseguir docentes “más baratos” que pudieran hacer frente a las mismas tareas.

Es así como en la Tabla 2 se observa que en el año 2010 crece sustancialmente el número de Ayudantes B, que es el cargo de menor jerarquía. El cargo de Ayudante Alumno prácticamente desaparece en esta época y es reemplazado por la posición de “Adscripto”, es decir, jóvenes auxiliares sin ninguna remuneración que se incorporan sólo como una manera de ingresar al sistema de carrera docente.

En la actualidad, la práctica consistente en expandir los cargos de menor jerarquía se encuentra tácitamente aceptada a nivel de la universidad. La cantidad de Ayudantes B entre 2010 y 2019 en la FCE-UNC prácticamente se triplicó en Economía y más que duplicó en Contabilidad. La cantidad de Adscriptos se mantuvo constante en Economía y se quintuplicó en Contabilidad en el mismo periodo.

Al respecto cabe hacer dos comentarios. En primer lugar, las posiciones de Ayudante B y Adscripto son desempeñadas casi con exclusividad por personas jóvenes. En segundo lugar, si bien los Ayudantes B se encuentran incorporados a la carrera docente y perciben una compensación monetaria por su trabajo, dicha retribución resulta mínima. En octubre de 2019 el salario de un Ayudante B que

recién se inicia es de \$1 100 dólares estadounidenses por año (\$92 por mes), por un trabajo que requiere diez horas de dedicación semanal. Si el docente concurre a la universidad tres veces por semana haciendo uso del transporte público, debe destinar un 15% de su salario mensual solo al pago del boleto de autobús. El Adscripto debe hacer frente a este costo de su propio bolsillo.

En síntesis, lo que se observa es una precarización sistemática en los puestos de trabajo docentes ocupados por auxiliares de menor jerarquía. En adición al deterioro histórico en los salarios reales -que afectó a todos los docentes de la educación superior-, se sumó el reemplazo de Profesores Asistentes por Ayudantes B y, en forma aún más preocupante, por Adscriptos que trabajan en forma gratuita.

Es esencial destacar que las tareas a desarrollar no varían significativamente entre uno u otro puesto. En el pasado y de acuerdo a las normas vigentes, un Profesor Asistente desempeñaba tareas de mayor responsabilidad que un Ayudante A o un Ayudante B. Asimismo, la norma original estipulaba que el Adscripto sería un docente “en formación”. Por ejemplo, un Ayudante B no puede dictar clases, excepto en forma excepcional y en presencia de un Profesor, así como un Adscripto no puede dictar clases ni corregir evaluaciones en ninguna circunstancia. No obstante, en la práctica, estas restricciones se han disipado. Hoy en día muchos Ayudantes B y Adscriptos dictan clases, corrigen exámenes y terminan desempeñando la misma función que un Profesor Asistente, por una fracción del salario -o en forma no asalariada en el caso de los Adscriptos-.

A lo anterior se suma que la carga laboral en cuanto a docencia es creciente. Los Ayudantes B y Adscriptos son en su mayoría asignados a tareas en las cátedras del Ciclo Básico, que corresponden a cursos masivos de hasta 400 alumnos. Asimismo, si bien la norma escrita establece que un Ayudante B debe ser asignado a solo un curso por año, en la práctica termina trabajando el doble -un curso por semestre-. Lo mismo ocurre en el caso de los Adscriptos, que realizan las tareas que les encomienda el profesor a cargo.

El impacto sufrido por los docentes jóvenes también se aprecia desde un punto de vista más cualitativo, lo cual fue registrado en una encuesta a una muestra de Ayudantes B de los departamentos de Contabilidad y Economía de la FCE-UNC, donde estos expresaron distintas ideas y valoraciones respecto de su labor (Cuttica et al., 2015). La muestra fue expandida recientemente con una encuesta de seguimiento en 2018 a nuevos individuos.

La muestra original incluyó 34 Ayudantes B: 17 de Economía y otros 17 de Contabilidad; 16 hombres y 18 mujeres, la mayoría de los cuales -70%- tenían entre 20 y 35 años de edad. En el seguimiento de 2018 se adicionaron 20 Ayudantes B a

la muestra: 10 de Economía y 10 de Contabilidad; 10 hombres y 10 mujeres, todos entre 20 y 30 años de edad.

Tomando la muestra conjunta -54 casos-, puede observarse que en el Departamento de Economía alrededor de un 82% de los Ayudantes B posee menos de 10 años de antigüedad, mientras que en Contabilidad dicha proporción baja al 63%, indicando una mayor dificultad para acceder a cargo de más alta jerarquía. Esto también es consistente con el alto número de docentes jóvenes Adscriptos que reviste el departamento de Contabilidad. En otras palabras, se produce una acumulación de posiciones en cargos bajos o no rentados.

En la muestra de Ayudantes B considerada, todos los hombres y un 75% de las mujeres tienen otra ocupación además de la docencia universitaria, ya sea en el ámbito público o privado. Ello indica que los docentes jóvenes visualizan a la carrera docente como una actividad complementaria, que no les permite en sí misma tener acceso a un salario básico suficiente.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué incentivos tienen los docentes universitarios jóvenes y por qué deciden dedicarse a esta profesión? Algunas de las preguntas de la encuesta intentaron abordar tales interrogantes. Consultados por el atractivo que tiene la docencia universitaria, los resultados mostraron que en primer lugar está la “satisfacción”, seguida del “desafío personal”. Si bien la carrera docente no resulta atractiva para nadie en términos de ingreso -todos respondieron negativamente-, una minoría -7%- mencionó el acceso a servicios de salud como un incentivo accesorio.

Otra pregunta de la encuesta, con respuesta libre, cuestionó: ¿qué es lo mejor y lo peor de ser docente universitario? Los atributos positivos más reiterados por los docentes jóvenes fueron: la transmisión de conocimientos, el reconocimiento de los alumnos, el intercambio de experiencias, y la conexión con el ambiente académico y con otros colegas. En suma, la docencia, en opinión de los Ayudantes B, es percibida como asociada a un fuerte componente vocacional.

A título de ejemplo, pueden citarse algunas de las respuestas:

Opinión 1: *Me da satisfacción personal, me hace sentir útil, me encanta explicar...*

Opinión 2: *Me resulta muy gratificante vivir el intercambio que se produce, comprobar minuto a minuto que puedo brindar algo...*

Opinión 3: *Creo que la docencia es una vocación, por lo tanto, lo mejor que tiene es la satisfacción que da...*

Opinión 4: *Me permite estar actualizada en los temas, me gusta pensar nuevos ejemplos de aplicación y transmitirlos a los alumnos...*

De las afirmaciones anteriores y muchas otras similares se infiere que la satisfacción personal del docente se asocia a la realización de una tarea vocacional, la cual implica “dar” al otro, así como una empatía con el otro. Dicha característica es también reveladora de la precarización y la feminización sufrida por la profesión del docente universitario. No se está afirmando que la vocación y el altruismo sean aspectos menos valiosos; todo lo contrario. Pero es verdad que esos aspectos son en gran medida menos valorados en la sociedad capitalista moderna, dándose por sentado que deben ofrecerse sin reconocimiento alguno (Vaughan, 2007).

En otras palabras, el hecho de que una tarea sea realizada por “vocación”, es muchas veces tomado como excusa para implicar que debe ser efectuada “gratuitamente”. Los docentes -y especialmente los docentes jóvenes- terminan siendo explotados por el sistema, aprovechando su buena voluntad y sus ansias de dar y brindarse a los demás. Esto lleva a pensar que la universidad pública argentina no podría funcionar de no ser por un gran número de Ayudantes B y jóvenes Adscriptos que realizan tareas y proporcionan servicios esenciales para el desarrollo de la educación superior.

Respecto a los aspectos negativos de la docencia universitaria, la mayoría de los Ayudantes B entrevistados consideró que la remuneración es baja, insistiendo que no hay relación con las tareas y responsabilidades exigidas. Otra queja habitual de los docentes jóvenes fue el escaso reconocimiento a los esfuerzos y la dificultad para ascender a cargos superiores. Esto último también es visto como un impedimento para lograr mejores retribuciones por igual tarea.

En síntesis, la docencia universitaria aparece como una actividad precarizada, pobremente remunerada en relación con las exigencias y la formación que demanda, y que se realiza principalmente por vocación y según la lógica de comportamiento del regalo o del aporte gratuito.

### **3. Docentes jóvenes en la FCE-UNC: futuro y perspectivas**

El análisis anterior fue complementado con una encuesta a alumnos avanzados de las carreras de Contabilidad y Economía, que en un futuro cercano se ven ante la disyuntiva de tener que elegir una profesión y considerar la posibilidad de trabajar como educadores en el ámbito universitario. ¿Cómo se ven estos estudiantes avanzados en el rol de docentes jóvenes? ¿Lo visualizan como una opción?

En agosto de 2018 se encuestó a una muestra de 40 estudiantes del último año de la carrera de Contabilidad y 20 de la Licenciatura en Economía de la FCE-UNC, todos adeudaban menos de 10 materias para graduarse. La muestra no es representativa en un sentido estadístico, no obstante, se considera como un aporte de información en un tema donde los datos son escasos. Adicionalmente, fue posible

comparar los resultados con los de una encuesta similar llevada a cabo en marzo-abril de 2013 (véase Perona et al., 2013).

En general, la mayoría de los futuros contadores -80%- opinó que le gustaría insertarse en el sector privado, en tanto que para los economistas las respuestas se dividieron entre trabajo en el sector privado -30%-, público -40%-, académico -20%- e indecisos -10%-. En general, muchas mujeres prefieren incorporarse en algún sector en relación de dependencia y/o seguir con su formación de posgrado, lo que indica que las mujeres buscan mayor estabilidad. Este resultado se mantuvo constante en el tiempo, ya que arrojó datos similares en la encuesta previa.

Ante la pregunta de si considerarían seguir la carrera docente en Ciencias Económicas incorporándose a un cargo de Adscripto, las respuestas fueron diferentes según la disciplina y el género. Un 60% de las mujeres expresó que consideraría desarrollar tareas docentes como Adscripto, mientras que para los varones la proporción bajó al 40%. Asimismo, un 70% de los estudiantes de economía afirmó que le gustaría participar en alguna cátedra o proyecto de investigación, mientras que solo el 20% de los estudiantes de contabilidad lo admitieron como una opción.

¿Por qué elegirían la docencia universitaria quienes respondieron afirmativamente? Las razones más invocadas, independientemente del género y el área disciplinar, fueron: i) la posibilidad de continuar con la formación, y ii) la vocación. Es notable como, incluso desde la posición de alumnos, se acepta el rol necesario de la actitud vocacional, donde la carrera docente no se sigue por una cuestión de ingresos, prestigio, o desarrollo profesional a largo plazo. Los jóvenes estudiantes lo ven más como un “continuar en la universidad” y “contribuir a la sociedad”, ambas razones de alto contenido altruista pero no remunerado.

Por otra parte, la mayor parte de quienes afirmaron que no buscarían trabajar en el ámbito académico opinaron que dicha tarea no les resulta atractiva, los ingresos son insuficientes y “no es su vocación”. En forma consistente a lo comentado más arriba, gran parte de estos alumnos provienen de la carrera de Contador Público, que está más orientada profesionalmente y tiene un costo de oportunidad más alto en términos de empleos y salarios fuera de la universidad. En suma, se aprecia una vez más que la docencia universitaria es claramente percibida por parte de los jóvenes -incluso en el caso de estudiantes avanzados-, como un ámbito de trabajo eminentemente voluntario.

## Reflexión final

Los docentes jóvenes, ya sea tanto en cargos de Ayudante B o de Adscripto constituyen un segmento fundamental de la planta docente de la FCE-UNC. En el Departamento de Economía, un 21% de todos los cargos docentes remunerados

corresponde a Ayudantes B; llegando esta cifra al 31% en Contabilidad. Si se computa a los Adscriptos dentro de la planta docente, la suma de Ayudantes B y Adscriptos constituye más del 50% del personal docente, tanto en Economía como en Contabilidad.

En otras palabras, los docentes jóvenes realizan un aporte esencial de recursos humanos a la enseñanza universitaria. Tal como está planteada hoy en día, la formación de nivel superior en Argentina depende en gran medida de la donación de tiempo, trabajo y buena voluntad de numerosos individuos, sin cuya contribución sería imposible continuar con las tareas habituales y brindar una educación de calidad. Se infiere como conclusión que existe un “subsidio oculto” por parte de las nuevas generaciones de docentes jóvenes, quienes soportan gran parte del peso de la precarización de la labor del docente universitario.

## Referencias

- Brufman, G. (2012). “Revalorizar la producción académica. Una premisa fundante contra la precarización del trabajo en educación superior”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, pp. 91-104.
- Chávez-Gutiérrez, M. R. y Chávez-Gutiérrez, M. A. (2016). “La precarización salarial de los profesores y los programas de estímulos en la Universidad de Guadalajara”. *Vínculos, Sociología, Análisis y Opinión*, 8, pp. 237-263.
- Crabay, M., Benedetti, A., Paoloni, P., Senn, S. y Wehbe, P. (2001). “Salud mental y educación superior: malestar docente”. V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, Argentina, 1 al 3 de agosto. Universidad de Buenos Aires.
- Cuttica, M., Perona, E., Ponce, V. y Campos, L. (2015). “Transformaciones y precarización del trabajo académico. La situación de los docentes-investigadores mujeres y jóvenes en dos universidades de la región centro-oeste”. 9º Jornadas de Investigadores en Economías Regionales. Santa Fe, Argentina, 24 al 35 de noviembre. Universidad Nacional del Litoral.
- Grapard, U. (1999). “Methodology”. En J. Peterson y M. Lewis (Eds.), *The Elgar Companion to Feminist Economics*, pp. 544-554. Cheltenham y Northampton, UK: Edward Elgar.
- Hobert, R. (2009). “El honor como encrucijada: Docencia ad honorem e inequidad en la Universidad de Buenos Aires”. *Análisis Organizacional*, 1. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Juárez-Jerez, H., Perona, E., Cuttica, M., Molina, E. y Escudero, C. (2012). “Feminización de la educación superior en las Ciencias Económicas: un estudio de caso”. En: E. Perona (ed.), *Economía Feminista*. Córdoba, Argentina: Asociación Cooperadora de la FCE.

- Marugán-Pintos, B. y Cruces-Aguilera, J. (2013). “Fragmentación y precariedad en la universidad”. *Sociología del Trabajo*, 78, pp. 10-34.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding Institutional Diversity*. Princeton, NJ, EE.UU.: Princeton University Press.
- Perona, E. (2009). “Women in higher education in Argentina: equality or job feminization?” *Canadian Woman Studies*, 27(1), pp. 155-160.
- Perona, E., Cuttica, M., Ponce, V. y Campos, L. (2015). “Enseñar ciencias económicas: el papel de los docentes jóvenes en la UNC”. *Oikonomos*, 5(2), pp. 82-94.
- Restrepo-Escobar, F., Loiza-Betancur, E. y Gómez-Suárez, O. (2018). “Prevalencia del desgaste psíquico y su relación con la organización del trabajo en profesores universitarios”. *Revista Sinergia*, 4, pp.143-159.
- Rodigou-Nocetti, M., Blanes, P., Buruovich, J. y Dominguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vaughan, G. (2007). *Women and the Gift Economy*. Toronto, Canadá: Inanna.

# Capítulo 6. Precariedad en el contexto familiar: análisis desde la pobreza, la educación y la exclusión social en España

Dra. María de los Ángeles Hernández Prados  
Dra. María Pina Castillo  
*Universidad de Murcia, España<sup>1</sup>*

## Resumen

Este trabajo tiene como finalidad delimitar los rasgos que definen la pobreza y la exclusión social en familias, así como los aspectos que los caracterizan, los conceptos con los que definirlos y sobre todo la repercusión que tienen en la vida de las personas que se encuentran en esta situación. Para dar respuesta a este propósito se lleva a cabo un análisis conceptual de la pobreza y de la exclusión social, pues, aunque a veces se utilizan como sinónimos y casi siempre van de la mano, cada uno tiene sus peculiaridades que los hacen diferentes, y por tanto las consecuencias sobre las personas. Por último, se exponen las implicaciones que conllevan estos términos a la situación de precariedad en la que se encuentran inmersas algunas personas, y en este caso, las familias. Entre las conclusiones abordadas, se considera necesaria la reflexión sobre los cambios experimentados por la sociedad y las familias, así como valorar la eficacia de los programas implementados de capacitación parental, con la finalidad de promover la renovación pedagógica que permita una mayor eficiencia de los mismos.

**Palabras clave:** familias, pobreza, exclusión social, precariedad y desigualdad.

## 1. Introducción

La educación familiar relegada al ámbito de lo informal había permanecido ausente del discurso científico, lejos del interés de los investigadores, quizás por tratarse de un contexto complejo, multidimensional, privado y de difícil acceso, a pesar de que como señalan Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015), se trata de “un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales, y así contribuir al ejercicio positivo de la parentalidad” (p. 74).

Negar su potencial educativo, afirmando que la familia está en declive, crisis o que ha caído en un proceso de desinstitucionalización y pérdida de su función de

---

<sup>1</sup> Correo para comunicarse con las autoras: [mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

acogida, conlleva situarnos en un punto de partida erróneo que deja desprotegido al ser humano ante los vaivenes de la sociedad. Incluso reconociendo que la familia actúa desde la ambivalencia o ambigüedad a la que se ha visto abocada por el estado de contingencia que define el contexto social en el que se encuentra inserta, éstas constituyen “islotos de seguridad” (Hernández-Prados y Lara-Guillén, 2015).

Sin embargo, en las últimas décadas, la producción científica sobre las familias, así como algunos estamentos gubernamentales, se ha centrado en rescatar el potencial educativo de las mismas. La familia juega un papel fundamental en la educación del menor y en su desarrollo personal y social y especialmente en su socialización y transmisión de valores (Moreno, 2010), y es que la familia es esencial como transformadora de las circunstancias, pues en función de su implicación puede favorecer o perjudicar sus posibilidades de realización (González-Mazo, Mejía-Ruiz y Muñoz-Palacio, 2019). Todo ello viene a señalar que:

[...] la familia representa un papel fundamental en la vida de cada individuo; es en la familia donde el hombre aprende a ser “persona”, aprende a amar, a valorarse a sí mismo y a sus semejantes. La familia es el primer lugar que sirve al hombre como refugio, donde se siente protegido, amado, respetado y aceptado, independientemente de sus logros o de sus fracasos (Oviedo Valencia y Tarrazona Reyes, 2018, p. 57).

Optimizar el desarrollo potencial y bienestar los niños y adolescentes, así como garantizar sus derechos y promover relaciones positivas en el seno de la familia, constituyen objetivos esenciales en la tarea de ser padres y madres, una labor educativa que debe ser sustentada en el complejo y demandado concepto de responsabilidad parental y sustituir al tradicional concepto de autoridad parental que impulsaba la disciplina y obediencia (Rodrigo et al., 2015a). Sin menospreciar la labor educativa de las familias en la formación de las normas que se proyectan principalmente durante los primeros años de vida (Marín, Quintero y Rivera, 2019), las relaciones interpersonales deben marcarse por el diálogo, la reflexión y la promoción de experiencias en las que se evidencien los valores y competencias parentales que sirvan de modelo a la nueva generación. En definitiva, se trata de “promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del niño y del adolescente en el seno de la familia, y optimizar su desarrollo potencial y su bienestar” (Rodrigo, 2015b, p. 28).

La implicación de las familias no se limita a cubrir las necesidades básicas de sanidad y educación, sino que se extiende, como bien señalan Parra Martínez, Gomáriz Vicente, Hernández-Prados y García-Sanz (2017), a la vida intrafamiliar

que contempla funciones ineludibles como el cuidado, atención, escucha activa, protección y educación, intensificadas desde la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* (1959). Esta labor es reconocida por otros agentes educativos, pues el 83% de los docentes considera que las familias colaboran desde el hogar en la educación de los menores (Madrona, 2001), aunque el 46.3% sostienen que no atienden suficientemente los deberes escolares (Martín, Rodríguez y Marchesi, 2005)

La vulnerabilidad que denota el ser humano en los inicios de su andadura vital, promueve una relación ética de interdependencia positiva. Solo si los padres asumen responsablemente la crianza de los hijos, éstos son capaces de [desarrollarse] y perfeccionarse como seres humanos. Por el contrario, tal y como [se expuso] anteriormente, se encontrarían atrapados en la vulnerabilidad adquirida y la heredada de la situación familiar de precariedad que les ha tocado vivir, y desarmados ante los problemas vitales (Hernández-Prados, 2014, p. 182)

Una de las consecuencias de la pobreza y la exclusión social en familias es su transmisión intergeneracional, suponiendo al mismo tiempo fracaso escolar en infancia y adolescencia y disminución de oportunidades en el mercado laboral en los adultos (Martínez-García y Molina-Derteano, 2019), pues al depender el menor de los recursos económicos de los padres, tiene escasas posibilidades de cambiar su situación de partida por sí mismo (Morente y Barroso, 2003).

Los contextos familiares de pobreza, desde el punto de vista de los menores dependientes, suponen una fuerza social aún más impositiva: representan universos materiales, y sobre todo simbólicos, en el interior de los cuales dichos menores construyen una determinada forma de interpretación del mundo que, en la medida que persista, constituyen un deterioro -y una responsabilidad social- en el devenir de su biografía adulta (Morente y Barroso, 2003, p. 67).

La mejora de la calidad educativa familiar requiere evaluar los contextos familiares de forma global y multidimensional con la finalidad de identificar las fortalezas, factores de protección, redes de apoyo y debilidades de la misma, todo ello para planificar intervenciones y diseñar recursos que promuevan su mejora, todo esto partiendo del supuesto de que todas ellas, aún las más vulnerables, poseen capacidades que pueden promoverse para mejorar la calidad de las vidas de sus miembros (Rodrigo et al., 2015a). Se trata de un enfoque de potencialización de las familias, no centrada tanto en el problema sino en las posibilidades y fortalezas, dejando a un lado la perspectiva focalizada en el experto de identificar problemas y limitaciones.

Conscientes de esta cara oculta de la vida familiar en la que se encuentran un sector de la población no mayoritario, pero con el derecho a ser reconocido, en el presente trabajo se busca desmembrar no solo los rasgos que definen la pobreza y exclusión como principales fuentes de precariedad familiar, sino también los efectos colaterales de los mismos de forma global en las familias, y particularmente en los menores, quienes involuntariamente han visto truncados sus posibilidades de desarrollo. La narrativa de este capítulo, se basa en la técnica de citas de autores principales con la dinámica deductiva de los factores y efectos que conllevan las formas de interrelacionar las familias y la educación, delimitando los rasgos que definen la pobreza y la exclusión social en familias, así como los aspectos que los caracterizan, llevando a cabo un análisis conceptual de la pobreza y de la exclusión social. Por último, se exponen las implicaciones que conllevan estos términos a la situación de precariedad en la que se encuentran inmersas algunas personas, y en este caso, las familias, correspondiendo este capítulo al análisis de problemas por medio de casos particulares.

## 2. Aproximación conceptual

Aunque más adelante se definirán ambos conceptos, la pobreza y la exclusión social tienen características muy diferentes que, aunque no siempre, en la mayoría de los casos van de la mano, pues el no tener recursos implica dificultad en el acceso a los diversos mecanismos de la sociedad. Hablar de precariedad familiar complica aún más la confusión entre los conceptos de pobreza y exclusión social. Está claro que una familia se encuentra en precariedad cuando alguna de estas realidades penetra los muros del hogar, siendo mayores las consecuencias en función del tiempo de permanencia de esta situación, arrastrando a las familias a una situación definida por algunas de ellas de indeseable, y de la que se sienten prisioneros.

Son muchos los autores que subrayan la relación entre precariedad y a falta de recursos económicos, en palabras de Morente y Barroso (2003, p. 70) las “familias que cumplen el fundamental papel de reproducción, cuando entran en la dinámica del consumo excesivo, sobre todo cuando se ven desbordadas en sus posibilidades económicas, son las primeras víctimas de la precariedad”. Por su parte, Linares, Garate, López y González (2012) reconocen que fruto de esta precariedad familiar emerge la generación *nini*, término empleado para referirnos a los jóvenes que ni trabajan ni estudian, poniendo de manifiesto que el abandono escolar constituye solamente la “punta del iceberg”, siendo fundamental el peso que tiene en primer lugar la familia, seguidamente del contexto y por último la escuela. Actualmente la precariedad en los adultos se encuentra ligada a la pobreza y a la exclusión social, concretamente en el trabajo pues como defienden Brugué, Gomà y Subirats (2018):

[...] Sólo se considera como trabajo un conjunto de labores que van precarizándose y que tienden a reducirse cada día que pasa, y mientras, otras muchas cosas que se hacen, socialmente útiles, las siguen considerando como no trabajo. ¿Se puede seguir manteniendo una concepción del trabajo estrechamente vinculada a labores productivas y salarialmente reconocidas? (p. 8).

Con la finalidad de visibilizar y clarificar los calificativos que acompañan a estas familias vulnerables, se adentra en un análisis conceptual de la pobreza y de la exclusión social.

## 2.1. Aproximación al concepto de pobreza

La confusión y complejidad latente en la definición de la pobreza ha llevado a la elaboración de diferentes metodologías para su aproximación. Primero de todo se busca conocer una medida objetiva de la pobreza, esto significa prescindir de los juicios que se puedan tener sobre la propia condición, y elaborar y establecer dimensiones que se puedan traducir a indicadores económicos con el objetivo de hacerlos operativos y poder utilizarlos en la investigación estadística. Además, definir la pobreza implica también la posibilidad de medirla.

Tras una revisión bibliográfica se observa que son tres los métodos principales de medida utilizados en el campo de la investigación: el umbral de la pobreza, los índices y los indicadores sociales -que se pueden implementar teniendo en cuenta sobre todo los ingresos y los recursos económicos- y el consumo por individuo o por unidad de consumo. El indicador AROPE tienen como fin la medición de la pobreza y la exclusión social, identificando la carencia material, la pobreza y la baja intensidad de trabajo en el hogar, y que suponen las siguientes variables: renta, posibilidades de consumo y empleo (CODESPA, 2018).

Para acercarse al concepto de pobreza, se parte de una de las definiciones de Friedman (2009) que defiende que la pobreza debe ser descubierta concretamente y redescubierta periódicamente, porque esta no se manifiesta del mismo modo en las distintas épocas. Se trata de un constructo cultural que varía con el paso del tiempo y con la evolución de la sociedad. Así mismo, la pobreza de los países del norte no es equiparable a la situación de pobreza que experimentan las familias de los países del sur.

Uno de los primeros autores en hablar de la pobreza, y más en concreto, en acuñar el concepto de cultura de pobreza, fue hace algunas décadas Lewis (1970), que defiende que se habla de cultura porque es una modalidad propia que trae consecuencias distintas, sociales y psicológicas para sus miembros, pero sobre todo con la intención de que usando este término se le añadiera un sentido de

valor, de dignidad y la existencia de un modelo de vida en las personas pobres, a pesar de las condiciones de miseria en las que viven. La cultura de la pobreza, según Lewis (1970), es un sistema que comparte la gente pobre en determinados contextos históricos y sociales y que se da en las capas más bajas de la población de las sociedades individualistas y que afecta a los siguientes aspectos:

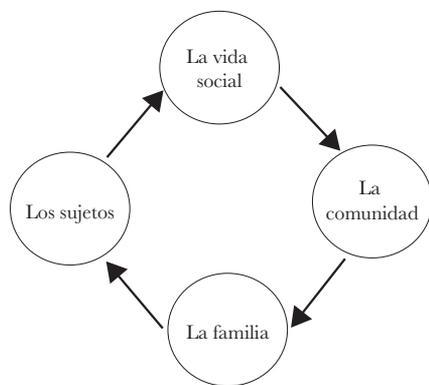
[...] La vida social: ausencia de inclusión y participación en la vida social y económica, baja formación, escaso uso de los servicios básicos (educación, sanidad, bancos...) y ausencia de participación política o sindical.

La comunidad: poca estructuración de la comunidad, aunque alto sentido de pertenencia a la comunidad y al territorio donde pertenecen (muchas veces debido a la segregación impuesta por parte del Estado, como es el caso de viviendas sociales).

La familia: ausencia de protección a la infancia, iniciación sexual precoz, abandono frecuente de la mujer y los hijos por parte de los hombres, ausencia de intimidad, autoritarismo.

Los sujetos: sensación de marginalidad, impotencia, dependencia e inferioridad, débil estructuración del yo, incapacidad de dominar los instintos, viven al día y no proyectan su vida a largo plazo, machismo, ausencia del sentido histórico y de consciencia de clase.

Figura 1. La cultura de la pobreza



Fuente: Lewis (1970).

Aunque este concepto de cultura de la pobreza es de hace casi 50 años, las circunstancias que rodean a las personas en situación de pobreza no han cambiado sustancialmente desde entonces. El objetivo de dar a conocer el concepto de

“cultura de la pobreza” no es otro que poner de relieve que la pobreza va más allá de aspectos meramente económicos y en la que generalmente entran en juego una estructura social, un modo de vida y unas costumbres en común.

El concepto de pobreza es muy relativo, y es que la pobreza en un país “desarrollado” no es la misma que en un país en vías de desarrollo, ni siquiera en los conocidos países desarrollados se puede determinar con precisión la pobreza sin que existan diferencias significativas. En la Unión Europea, aunque se dispone de la misma moneda, hay diferencias sustanciales en cuanto al valor que tiene en los diferentes países o incluso entre las diferentes regiones y entran en juego otros factores estructurales como el salario mínimo y el nivel de vida entre otros muchos aspectos, por lo que la medición o consideración de la pobreza debe hacerse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada lugar.

Por otra parte, la pobreza en los países “subdesarrollados” está relacionada con la imposibilidad de acceso a las necesidades básicas como el agua potable, la alimentación, la educación o a la sanidad, mientras que en los países desarrollados guarda relación con aspectos más conectados con la inclusión en la sociedad. Cuando todos los individuos de una población tienen accesos a los recursos básicos, el umbral de pobreza tiende a elevarse, para situarse en un punto en el que se satisfagan aspectos relacionados con la participación o la inclusión en la sociedad, lo que muchas veces implica dificultad a la hora de definir y delimitar la pobreza y la exclusión social.

Según algunos autores la pobreza empieza a tener un sentido económico con el nacimiento de la sociedad de mercado; como refleja Segre (2008), las poblaciones de la sociedad tradicional, aun teniendo pocos recursos, no se consideraban pobres, ya que todos estaban dentro de una red social y de apoyos familiares.

Una de las primeras definiciones de pobreza fue la de Smith (1776, citado en Easterly, 2007, p. 756) que la describe como la imposibilidad de tener cubiertas las necesidades de la gente digna, incluso las más básicas que se consideran esenciales e imprescindibles de acuerdo con las costumbres del país. Por otra parte, Deleek, Van den Bosch y De Lathouwer (1992, p. 3) definen que “la pobreza no se limita a una dimensión, como por ejemplo el ingreso; se manifiesta en todas las dimensiones de la vida como la vivienda, la educación y la salud”. Una definición más reciente sostiene que una persona es pobre cuando carece de los recursos básicos para satisfacer sus necesidades más primarias, estando íntimamente relacionada con la renta de las personas pudiendo ser la pobreza absoluta o relativa, en función de un umbral o límite máximo de ingresos que sirve de baremo para determinar la pobreza y el tipo de pobreza (EAPN, 2018). Finalmente, se considera que “una persona [está] en riesgo de pobreza, cuando sus ingresos están por debajo del umbral de pobreza,

que se sitúa en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo en el hogar” (INE, 2015). Esto es muy relativo, ya que se refiere a aspectos meramente económicos que varían cada año en función de la situación económica del país en general, lo que supone que este umbral puede subir y bajar y que las familias sin mejorar su situación entren y salgan.

Diferentes organismos nacionales e internacionales, públicos y privados, llevan años apuntando a la definición de la pobreza con el objetivo de conocer más para paliar esta situación que cada vez viven más personas y que afecta de forma general a la sociedad. Sin embargo, van más allá del plano del conocimiento y desde Naciones Unidas -con los ODS- hasta la Red de Lucha contra la Pobreza en Europa se han propuesto entre sus medidas y dedican gran parte de sus esfuerzos a erradicar y reducir significativamente la pobreza, haciendo incidencia en el acceso a un empleo digno y la erradicación del hambre. Según algunos autores, uno de los aspectos que contribuiría a terminar con esta injusta situación de pobreza y por tanto de desigualdad es el “empoderamiento” de las personas o de las comunidades, darles la posibilidad de ser escuchados y los instrumentos para que puedan ser ellos mismos los que hagan valer sus propios derechos, con políticas educativas y no asistencialistas. Ya que como defiende Sales (2014), que las personas en situación de pobreza no son los responsables de la situación en la que se encuentran:

[El discurso oficial sobre] el impacto de la crisis en la sociedad asume el empobrecimiento de las clases medias como si fuera resultado de una catástrofe natural de la que nadie tiene la culpa, mientras atribuye la alta vulnerabilidad de las clases trabajadoras más desfavorecidas a problemas derivados de sus malos hábitos, sus vicios y su falta cultura del esfuerzo (p. 75).

A colación de la afirmación de Sales, es importante defender que no es cuestión de poner el foco o señalar “culpables” como si de una solución milagrosa se tratara, sino más bien de que cada parte responsable asuma su responsabilidad, y en este caso desde la perspectiva educativa, este trabajo de investigación pretende conocer la incidencia que tiene la educación, no solo en la pobreza, sino en los mecanismos personales y sociales del individuo. Es aquí donde se contextualizaría la importancia de una intervención socioeducativa en la que el empoderamiento se traduce a desarrollar las competencias personales y sociales.

## **2.2. Aproximación al concepto de exclusión social**

Comenzando por el significado etimológico, la palabra *excluire* viene del latín *excludere* que significa sacar a alguien de un conjunto y dejar fuera. Si se añade a esta exclusión la palabra *social* se obtiene el significado más realista de lo que

supone este término. La exclusión social supone por tanto rechazo, aislamiento, discriminación y desprecio por parte de una sociedad que debería ser inclusiva para todos y todas.

La exclusión social, va más allá del concepto de pobreza, considerándose un proceso dinámico y progresivo de des-favorecimiento y retroceso social, de origen estructural que viene determinado por una organización social que produce relaciones económicas, políticas, sociales, culturales, ambientales y asimétricas, en el que no solamente influyen factores económicos y que se caracteriza principalmente por dejar a las personas fuera de ese tipo de sistema -que puede ser laboral, económico, social, cultural, político- limitando por tanto sus oportunidades de acceso a los diferentes mecanismos de protección (EAPN, 2018).

Como defiende Benito Martínez (2010), la “exclusión social pretende definir y explicar las nuevas situaciones de pobreza y desarraigo social que se [llevan] produciendo en las sociedades más desarrolladas” y que se definen “como un fenómeno estructural, dinámico, multidimensional” y multicausal que dificulta la capacidad integradora que el Estado de Derecho venía defendiendo.

Subirats (2004), por otra parte, defiende la exclusión social como la imposibilidad de tener acceso tanto a mecanismos culturales de desarrollo personal y social, como a los sistemas de protección social.

Según Tezanos (2004), algunos factores de la exclusión son: el desempleo, el subempleo, la temporalidad, la precariedad laboral, la carencia de Seguridad Social y la carencia de experiencias laborales previas, contextualizándose en un orden social que tiene más que ver con un proceso de segregación social que con un fenómeno definido meramente por una situación de necesidad o carencias básicas.

Existen tantos autores como teorías sobre la exclusión social, sin embargo, un factor común en todos los análisis implica la dificultad de acceder y participar en las diferentes dinámicas que se establecen en una determinada sociedad y que garantizan en un término medio la calidad de vida del individuo. Estas pueden ser de diversa índole: económicas, culturales, sanitarias... aunque en la mayoría de las ocasiones estos factores no vienen aislados y se refuerzan unos con otros, lo que supone dificultar aún más el proceso de inclusión, de participación en la sociedad y acceder a unas dinámicas que se presuponen fundamentales.

Para Tezanos (2004), la exclusión social está íntimamente ligada a situaciones de “extrañamiento social”, de sentirse “ajenos a la sociedad” y “alienación social” ya que la exclusión social está ligada al conjunto de individuos que generalmente pierden la capacidad para el ejercicio de la ciudadanía y de la participación, a lo que también se le suma el no tener cubiertas algunas de sus necesidades más básicas, el aislamiento social, la incapacidad de acceso a los bienes y la no participación

en la convivencia social. Por tanto, se relaciona más que con aspectos meramente económicos con la marginación y discriminación social, que en algunas ocasiones incluye el rechazo o la no aceptación de un grupo social o étnico, que se encuentran o que asumen una situación de desventaja social en comparación con los individuos que no se encuentran en esta situación de desventaja social.

Castel (2004) considera que la exclusión se trata, más que de un estado, de un recorrido desde la vulnerabilidad o precariedad en el empleo y en las relaciones sociales hasta llegar a la ausencia de trabajo y el aislamiento social y, según él, tiene su origen en la nueva organización del mercado de trabajo en el que las relaciones sociales pueden suponer un límite o un empujón que evite el paso por este recorrido hacia la exclusión social. De modo que la exclusión social está dotada de una mayor complejidad y de varias dimensiones que incluyen carencias en cuanto al acceso a servicios básicos, derechos, oportunidades por su situación social, económica, legal e incluso de salud, situación de pobreza o exclusión social, discapacidad, riesgo de exclusión residencial o sin hogar, ser inmigrantes o refugiadas en el país, desempleadas o en situación de precariedad laboral, víctimas de violencia, hogares monoparentales con hijos a su cargo y tercera edad o en estado de soledad (CODESPA, 2018).

El término exclusión social es bastante reciente y sucede como en la pobreza, no se puede culpar a los excluidos de su situación, ya que los mismos mecanismos que producen prosperidad son a su vez causantes de exclusión (Giustini, 2011):

- La urbanización rápida y desorganizada que generó una segregación social y étnica y que creaba siempre una mayor distancia entre las generaciones;
- Un sistema escolar insuficiente;
- La movilidad impuesta del trabajo con la consecuente pérdida de las raíces y de lazos familiares;
- La desigualdad en los ingresos, en la formación...

Tezanos (1999, p. 20) aporta una definición de exclusión social que implica reflexionar sobre este fenómeno: “retroceso del proceso que conduce a quitar algo que se había alcanzado, o a lo que se tenía derecho”.

### **3. Lazos y nudos entre pobreza y exclusión social**

Llegados a este punto se hace necesario una clarificación conceptual entre diferentes términos que según las circunstancias del individuo pueden complementarse o solaparse referidos a la pobreza y la exclusión como: brecha de pobreza, desigualdad económica, exclusión social, pobreza, vulnerabilidad social, pobreza infantil, privación o carencia material severa, tasa de Riesgo de Pobreza y Umbral de Riesgo

de Pobreza. Estos son algunos de los términos que se delimitan con el objetivo de entender las diferentes situaciones y peculiaridades por las que la muestra objeto de estudio, las familias en situación de pobreza y/o exclusión social, pueden pasar, sin perder de vista el foco de la investigación, la influencia que tienen sobre las competencias personales y sociales de las familias.

Las definiciones en torno a la pobreza y la exclusión social son numerosas, por lo que las elecciones de los conceptos a definir van en función de la relación que tienen con la presente investigación, teniendo en cuenta en todo momento las limitaciones que supone hacer una revisión bibliográfica que ahonda en las causas y consecuencias de la pobreza y la exclusión, y la complejidad de estos dos fenómenos que se abordan. La diferencia fundamental entre la pobreza y la exclusión se encuentra en que no toda la exclusión social proviene de la falta de recursos económicos, aunque sí que es cierto que una persona en situación de pobreza presenta muchas más posibilidades de caer en la desconexión y en el déficit de la ciudadanía en comparación con otra cuya situación económica sea propicia (Subirats, 2004). Al hilo, el término de exclusión comienza a utilizarse en sustitución del de pobreza en los años ochenta para superar la connotación meramente económica de este concepto (Hiernaux, 1989, citado en Laparra et al., 2007).

Uno de los indicadores de más relevancia para la medición a nivel europeo es el indicador AROPE de la EAPN. Para alcanzar los objetivos que se plantean en este indicador, se implica no solamente a las personas que se encuentran en una situación de pobreza y/o exclusión, sino también a los técnicos que trabajan con ellos en las diferentes entidades pertenecientes al tercer sector. Este indicador tiene como objetivo evaluar, a nivel europeo, nacional y regional, los objetivos de inclusión social que se proponen en la Estrategia EU20, haciendo un seguimiento desde diferentes ámbitos como el laboral, el jurídico, la participación social, la vivienda y la inclusión, trabajando con la finalidad tanto de conocer la realidad como de transformarla. La tasa AROPE en España en el año 2018 se situaba en un 26.1% y en la Región de Murcia en un 32.7%, este indicador se conforma por los siguientes factores (Tabla 1):

Tabla 1. Conceptos en torno a la pobreza y la exclusión

Baja intensidad de empleo por hogar	Incluye a la población activa, que ha trabajado menos del 20% en cuanto a potencial de trabajo durante un año	10.7% a nivel nacional
-------------------------------------	---	------------------------

Tasa de Riesgo de Pobreza	Implica el porcentaje de personas que tienen una renta disponible por unidad de consumo inferior al umbral de riesgo de pobreza, y que varía cada año.	A nivel nacional supone un 21.5% y en la Región de Murcia un 28.6%.
Privación Material Seveva	Incluye a personas que viven en hogares que no pueden afrontar diferentes situaciones que se consideran básicas a nivel europeo.	5.4% a nivel nacional
Umbral de riesgo de pobreza	Es la delimitación de las personas que se consideran pobres y se calcula como el 60% de la mediana nacional de ingresos por unidad de consumo, variando cada año y lo que supone que familias entren y salgan de este umbral aun manteniendo el mismo nivel de ingresos.	Se situó en 8.871 euros (un 4.1% más que en 2017)
Desigualdad	Los indicadores que miden la desigualdad son la renta media, la relación entre los ingresos del grupo más rico y el más pobre de la población yel Índice de Gini.	La renta media po persona en el año 2018 es de 11.412€

Fuente: Elaboración propia con datos arrojados por la investigación de campo, a partir del EAPN 2018.

Las familias en situación de pobreza y/o exclusión social se caracterizan por tener una *baja intensidad de empleo*, es decir, los ingresos que entran a los hogares son escasos, ya sea porque cuantitativamente no han trabajado lo que deberían o podrían, o porque los ingresos provenientes del trabajo son insuficientes para llevar un nivel de vida digno. Este factor de la tasa AROPE incluye a aquellas personas que viven en hogares con baja intensidad de empleo y que tienen menos de 60 años que, aunque ha descendido en comparación con los últimos años, sigue siendo preocupante (EAPN, 2018).

Si la tasa AROPE en 2018 en la población en general, a partir de 16 años se situaba en 26.1%, en relación con la actividad el 58.9% de los parados se encontraba en riesgo de pobreza o exclusión social mientras que para los ocupados fue del 16% (INE, 2019). En cuanto a la nacionalidad, el riesgo de pobreza o exclusión social para la población española es de 23.1%, siendo para la población extranjera de la Unión Europea del 47% y para la extranjera del resto del mundo de 56%. Otro dato a destacar, es la tasa AROPE en función del nivel de formación alcanzado; mientras que la media para la población con educación superior es 12.6%, para la educación primaria o inferior es de 33.7% y 33.8% para la educación secundaria en la primera etapa. Por grupo de edad, en menores de 16 años se sitúa en 28.8%,

en personas de entre 16 y 64 años en 27.9% y en mayores de 65 años en 17.6%. Por último, en relación al tipo de hogar la tasa más baja es de 22% para dos adultos sin niños dependientes y del 50% para un adulto con un niño o más dependientes y en el caso de hogares monoparentales de un 40.6%.

La *tasa de pobreza* en España en los últimos años ha seguido una tendencia de crecimiento exponencial, en especial en la Región de Murcia, sin embargo, y aunque las cifras son muy reveladoras hay que tener en cuenta que una gran parte de la población que se encuentra en situación de pobreza o en riesgo de pobreza, no se ve reflejada en estas estadísticas ya que las cifras hacen referencia a una situación general, que no siempre se corresponde con la realidad, por lo que es necesario tener en cuenta las características particulares de cada familia. Se considera que una familia se encuentra en *privación material severa* cuando en el último año no pudo hacer frente al menos cuatro de los siguientes ítems (EAPN, 2018, p. 107):

- Una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días (o su equivalente vegetariano)
- Mantener la vivienda con una temperatura adecuada
- Gastos imprevistos
- El pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibo de gas, comunidad...) en los últimos 12 meses
- Ir de vacaciones al menos una semana al año
- Disponer de un televisor en color
- Disponer de una lavadora
- Disponer de un automóvil
- Disponer de un teléfono

La *brecha de pobreza* es una medida que refleja la intensidad de la pobreza, o cuán pobres son las personas que se encuentran en situación de pobreza y se expresa como porcentaje teniendo en cuenta lo que ingresa y lo que necesitaría ingresar para acabar con esa situación (EAPN, 2018). La brecha de la pobreza en España no solamente es cada vez más grande, es decir, cada vez es más el dinero que necesitan ingresar las familias para llevar una vida digna, sino que cada vez son más las familias que se encuentran en una situación de pobreza.

Los hogares con pobreza severa tienen una renta por unidad de consumo extremadamente baja y para calcular el tamaño de este grupo se usa el umbral de pobreza severa, calculado como el 30% -en la mayoría de los casos- de la mediana de ingresos de la población (EAPN, 2018). Las familias en situación de pobreza severa han crecido en España en el último año debido al empeoramiento de las condiciones de vida de la población. Con esta situación es inevitable poner el foco

en la infancia, ya que las cifras de pobreza severa en niños son alarmantes y no solamente no se consigue reducir la tasa de pobreza severa infantil de un año para otro, sino que esta sigue creciendo. Con estas circunstancias la indefensión de los niños y niñas es abrumante, ya que vienen fuertemente marcados por el contexto sin posibilidad de salir de esta dinámica.

El umbral de riesgo de pobreza permite conocer los niveles de pobreza absoluta y relativa, a través de estadísticas oficiales mide el reparto de la pobreza, pero no su intensidad. En definitiva, representa el nivel del consumo o los ingresos totales considerados mínimos para poder llevar una vida decente, se establecen dos líneas principales que definen los siguientes fenómenos (Giustini, 2011):

- Pobreza absoluta: hace referencia al gasto mensual necesario para la adquisición de bienes y servicios que se consideran el mínimo y del que depende un estilo de vida considerado aceptable, el valor de los bienes y servicios se ajusta cada año en función de las variaciones de estos y el umbral varía también en relación con el número y a la edad de las personas que componen las unidades familiares, entre otros aspectos;
- Pobreza relativa: mide la distancia que existe entre lo que un individuo ingresa y el gasto medio per cápita, considerando pobre a quien tiene unos ingresos inferiores a la media de los ingresos medios a nivel nacional.

La *pobreza infantil* implica contabilizar los menores que viven en hogares empobrecidos y la capacidad familiar, siendo necesario poner de relieve estos datos por lo que la privación en la infancia afecta de forma especial y su intervención también tiene que ser especial (EAPN, 2018). Considerando que la pobreza en general es un fenómeno complejo, las causas de esta son principalmente la estructura de un sistema que no se presenta como inclusivo para todos, las consecuencias las pagan niños y niñas cuyo único delito es el de haber nacido en el seno de una familia que cuenta con pocos recursos tanto a nivel económico como a otros niveles, y es que el mismo sistema que crea esta desigualdad tiene implícita la responsabilidad de asumir estrategias de inclusión y de erradicación de la pobreza. Por tanto, es pertinente hacer una distinción entre *desigualdad* y pobreza ya que, mientras la desigualdad hace referencia a una distribución no equitativa de los recursos de un determinado lugar, la pobreza consiste en no tener cubiertas unas necesidades que se consideran básicas. Aunque en un principio este concepto hace referencia exclusivamente al plano de reparto económico en la población, cuando este reparto no es equitativo o justo, no solamente genera pobreza, sino también repercute en el plano de acceso a una vivienda, a la educación, a la salud y, en definitiva, esta falta de oportunidades produce y perpetúa la exclusión social.

Teniendo en cuenta las definiciones de pobreza y desigualdad se hace necesario señalar que el crecimiento económico no implica necesariamente la reducción de la pobreza o el aumento del bienestar social, ya que la riqueza puede acumularse en unos pocos y no repartirse de forma equitativa en toda la sociedad. A pesar de que el cálculo de la desigualdad se refiere a los aspectos económicos, las consecuencias se extrapolan a todas las esferas del individuo. Uno de los métodos para conocer la desigualdad es el índice del *coeficiente de Gini*, un valor 0 supondría que todas las personas tienen los mismos ingresos y un valor de 100 que una sola persona se lleva la totalidad de los ingresos de la población, lo que supondría la igualdad perfecta vs desigualdad perfecta, por otra parte, la ratio S80/20 indica que cuanto mayor es el valor indicado también será mayor la desigualdad de la población (INE, 2019).

De forma general, en todos los indicadores e índices que se han desglosado, el uso de la escala de *unidades de consumo* reduce de forma drástica los índices de riesgo de pobreza que saldrían si se aplicara la renta por persona, ya que la unidad de consumo supone aplicar a las familias el concepto de economía de escala, aceptando la hipótesis de que gasto conjunto de un grupo de personas que viven bajo el mismo techo es menor del que tendrían por separado (EAPN, 2018).

Conocer los diferentes indicadores e índices en torno a la pobreza y la exclusión social, permite entender un poco más los diferentes procesos por los que puede pasar una persona y las características que la rodean. Resulta difícil imaginar que en un país “del primer mundo” todavía existan familias, y no pocas, que se encuentren en una situación de pobreza y/o exclusión social y que no solamente tengan dificultades para llegar a fin de mes, sino donde las circunstancias que les rodean suponen un círculo vicioso en el que salir resulta una tarea casi imposible.

Esta austeridad no contribuye en nada a la mejora las políticas sociales en materia de intervención social, basándose principalmente en protección social, atajando las consecuencias de la pobreza y la exclusión, en lugar de cambiar la estructura del sistema que es la primera generadora de exclusión y de pobreza. Este asunto de la corrupción del Estado y de algunos partidos políticos que la conforman puede parecer no guardar relación alguna con la pobreza y la exclusión, sin embargo, según la Fundación BBVA (2017) “además de por razones éticas y políticas, la mejora de la calidad de la gobernanza debe constituir una pieza clave de la estrategia de desarrollo de la economía española a largo plazo”. Es inevitable plantearse los diferentes usos que se le podrían dar a esas partidas económicas malversadas, como mejoras educativas, sanitarias, laborales, lucha de las pensiones, etcétera. Esta situación se refleja en el descontento de la población, ya que, según la última entrega del CIS de 2018 (INE, 2018) la corrupción es el segundo problema

que más preocupa a los españoles, con un 39% de la población e inmediatamente después del desempleo.

### **A modo de conclusión**

Visibilizar y reconocer la precariedad en la que viven las familias en el mundo, pero especialmente España, es el primer paso para que la ciudadanía reflexione sobre las posibles soluciones o experiencias que permitan atender las necesidades de las mismas no desde un enfoque asistencial, sino educativo, potenciador y capacitador de las personas para que autónomamente puedan reconducir su existencia a partir de los recursos y posibilidades que le brinda el contexto.

Al hilo, en este apartado se abordan los conceptos de pobreza y exclusión social en relación con las familias que viven en esta situación, así como algunos datos sobre la situación a nivel nacional y en la Región de Murcia, con la finalidad de descubrir su magnitud, las características que lo definen y la forma en la que afectan a las familias. Dando por válida la premisa de que no existen dos seres humanos idénticos en la Tierra, estudiar la personalidad permite más que poner de relieve diferencias individuales, la agrupación de ciertas características y de conocer determinados rasgos que tienen en común un grupo de individuos. Es imposible encontrar dos individuos iguales en el mundo, cada uno cuenta con unas características que lo hacen único e irrepetible y un factor que determina sustancialmente la personalidad de cada individuo, como se ha puesto de relieve anteriormente, es el medio en el que se desarrolla, aprendiendo y experimentando.

Lejos de las estadísticas o ejercicios eruditos de cognición, se encuentran las personas que viven en unidades familiares caracterizadas por la precariedad, que no entienden de edades, de derechos vulnerados, ni de supervivencia, afectando y alterando las posibilidades de realización de todos los que en ella habitan. Las experiencias que se viven tienen un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad, ya que modifican los pensamientos y por ende nuestra personalidad. La vulnerabilidad de los menores no garantiza los derechos del niño, mientras continúen existiendo familias marcadas por la pobreza o la exclusión social, pues “desafortunadamente, la vulnerabilidad de las familias también se convierte en un legado para los menores que habitan en ellas” (Hernández-Prados, 2014, p. 180).

De forma similar al resto de la población, en los contextos de pobreza y vulnerabilidad social de las familias, las cuestiones educativas suelen estar feminizadas, evidenciando una vez más que se trata de algo cultural, más que económico. Al respecto, el programa *Vivir la adolescencia en familia*, adaptado para familias cuyos hijos/as están en situación de riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET) de Martín, Alemán, Marchena y Santana (2015), evidencia su efectividad

para el desarrollo personal y resiliencia y la búsqueda de apoyo formal de las madres, siendo éstas las que presentan “mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado, para promover actividades físicas y educativas, de desarrollo personal y resiliencia, para la búsqueda de apoyo formal y para la integración y participación comunitaria” (p. 87).

No cabe duda de que la dimensión más social de la pedagogía se ha adentrado en esta temática insistentemente, pero como bien señala Ortega (2014), la educación es deudora de una circunstancia, tiene una inevitable dimensión social, aunque es una respuesta a un sujeto singular y concreto, basada en el testimonio, la memoria, la acogida y la resistencia al mal, de ahí que debamos “admitir la precariedad y limitaciones del discurso pedagógico para dar cuenta de nuestra praxis educativa, evitando, así, aventuradas extrapolaciones de resultados” (p. 25). Atendiendo a esta afirmación, se considera necesaria la reflexión sobre los cambios experimentados por la sociedad y las familias, así como valorar la eficacia de los programas implementados de capacitación parental, con la finalidad de promover la renovación pedagógica que permita una mayor eficiencia de los mismos.

## Referencias

- Benito-Martínez, J. (2010). “Aproximación a la exclusión social en la Región de Murcia a través de la pobreza y la privación múltiple. Un enfoque cuantitativo y cualitativo”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 203-204.
- Brugué, Q., Gomà, R., & Subirats, J. (2018). “De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas”. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45.
- Castel, R. (2004). “Encuadre de la exclusión”. En S. Karsz (Ed), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- CODESPA. (2018). “Observatorio empresarial contra la pobreza. Negocios inclusivos y empresas españolas: el momento de no dejar a nadie atrás”. Recuperado de: <https://www.empresascontralapobreza.org/blog/que-es-indicador-arope-que-representa-y-que-criterios-utiliza/>
- Deleeck, H., Van-den-Bosch, K., & De-Lathouwer, L. (1992). *Poverty and the Adequacy of Social Security in the EC. A comparative analysis*. Aldershot: Avebury.
- EAPN. (2018). “Informe AROPE sobre el estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España”. Recuperado de: [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2017.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017.pdf)
- Easterly, W. (2007). “Inequality does cause underdevelopment: insights from a new instrument”. *Journal of Development Economics*, 84, (2), 755-776.
- Friedman, Y. (2009). *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà*. Torino: Bollati-Boringhieri.

- Fundación BBVA. (2017). “Los costes económicos del déficit de calidad institucional y la corrupción en España”. Recuperado de: [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2018/10/DE-Ivie-2016\\_costes-economicos-deficit-calidad-institucional.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2018/10/DE-Ivie-2016_costes-economicos-deficit-calidad-institucional.pdf)
- Giustini, C. (2011). *Povertà: sfida educativa e responsabilità sociale. Il ruolo dell' educazione verso una società più giusta, equa e solidale*. Universidad Bolonia, Italia.
- González-Mazo, Y. I., Mejía-Ruiz, L. A., y Muñoz-Palacio, Y. P. (2019). “Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora”. *Poiésis*, (36), 98-110.
- Hernández-Prados, M. Á., y Lara-Guillén, B. M. (2015). “Responsabilidad familiar. ¿Una cuestión de género?” *Educación Social y Género*, 21, 28-44.
- Hernández-Prados, M. A. (2014). “La familia desde la Pedagogía de la alteridad”. En Ortega, P. (coord.) *Educación en la alteridad (173-192)*. Murcia: Editum y Redipe.
- INE. (2015). “Encuesta de Población Activa (ECV)”. Año 2014. Madrid: Instituto Nal. Estad.
- INE. (2019). “Encuesta de Población Activa (ECV)”. Año 2018. Madrid: Instituto Nal. Estad.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., ... y Trujillo, M. (2007). “Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas”. *Revista española del tercer sector*, 5 (1), 15-57.
- Lewis, O. (1970). *La cultura della povertà*. Bolonia, Italia: Il Mulino.
- Linares, L. E., Garate, A., López, L., y González, C. (2012). *La generación nini. Los hijos de la precariedad*. Mexicali, Centro de Enseñanza Técnica y Superior.
- Madrona, P. (2001). *Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en Educación Primaria visto desde la perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Marín-Iral, M. P., Quintero-Córdoba, P. A., y Rivera-Gómez, S. C. (2019). “Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia”. *Poiésis*, (36), 164-183.
- Martín, E., Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2003). *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado-IDEA.
- Martín-Quintana, J. C., Alemán-Falcón, J., Marchena-Gómez, R., y Santana-Hernández, R. S. (2015). “Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano”. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4), 73-92.
- Martínez-García, J. S., y Molina-Derteano, P. (2019). “Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina”. *Revista de Sociología*, 104(2), 270-303.
- Morente-Mejías, F., y Barroso-Benítez, I. (2003). “La precariedad familiar ante la pobreza de la infancia: una aproximación sociológica”. *Portularia*, 3, 67-88.

- Moreno, T. (2010). “La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 242-255.
- Ortega-Ruiz, P. (2014). “Educar en la Alteridad”. En Ortega, P. (coord.) *Educar en la alteridad* (9-35). Murcia: Editum y Redipe.
- Oviedo-Valencia, K. A., y Tarrazona-Reyes, R. G. (2018). “Familia: Hábitat natural del ser humano—estructura base de una verdadera ecología humana”. *Apuntes de Bioética*, 1(1), 57-75.
- Parra-Martínez, J., Gomariz-Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A. y García-Sanz, M. P. (2017). “Family involvement in early childhood education”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23 (1) 5-28.
- Rodrigo-López, M. J., Máiquez-Chavez, M. L., Martín-Quintana, J. C., Byrne, S. y Rodríguez-Ruiz, B. (2015b). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis
- Rodrigo-López, M. J., Amoros, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A. y Ochaita, E. (2015a). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Sales, A. (2014). *El delito de ser pobre. Una gestión neoliberal de la marginalidad*. Barcelona, España: Icaria.
- Segre, A. (2008). *L'elogio dello spreco: formule per una società sufficiente*. Bolonia, Italia.
- Subirats, K. (Dir.). (2004). “Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea”. *Colección Estudios Sociales*, nº16. Fundación La Caixa.
- Tezanos, J. F. (2004). *Tendencias en Desigualdad y Exclusión Social*. Madrid, España.
- Tezanos, J. F. (1999). “Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis”. En: J.F. Tezanos (Ed). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 11-54). Madrid, España: Editorial Sistema.



# Capítulo 7. Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina emplazada en contexto de extrema pobreza

Mtra. Maia Milena Acuña<sup>1</sup>

*Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina)*

Dr. José Ignacio Rivas Flores

*Catedrático Universidad de Málaga, España*

## Resumen

Se discuten rasgos del hacer escuela de una institución de Gestión Social de Chaco, Argentina que asume un formato de “posibilidad” pedagógica en el marco de una coyuntura política donde la escolaridad secundaria vivencia procesos de crisis y reconfiguraciones. La metodología de tipo etnográfica fue realizada con observaciones participantes y entrevistas a actores escolares. Veremos cómo surgen diferentes alternativas de posibilidad que se conjugan en el hacer escuela de “esta escuela” centrados en tres ejes: las finalidades de la escuela, los docentes y los estudiantes. Esta institución manifiesta un profundo sentido político e ideológico a partir del cual se desarrolla un formato llamado “nueva escuela” de no gradualidad y relación con la comunidad. Da cuenta de un perfil docente muy particular y una posición central de los estudiantes que procura el logro de su autonomía, libertad y emancipación.

**Palabras clave:** Escuela secundaria, Hacer Escuela, Formato pedagógico alternativo, Pobreza extrema, Gestión social.

## 1. Nuestro camino hacia la escuela pública de gestión social

Desde hace quince años se desarrolla una línea de investigación vinculada con problemáticas del Nivel Medio en el Sistema Educativo de una región del norte argentino, se enfoca en diferentes dimensiones: las políticas educativas para el nivel,

---

<sup>1</sup> Mtra. Maia Milena Acuña, Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) y alumna del Doctorado en Educación de la Universidad de Málaga (España). Becaria CONICET-UNNE-Argentina; Dr. José Ignacio Rivas Flores, Catedrático Universidad de Málaga, España. Correo electrónico para comunicarse con los autores: maiaacunia@hotmail.com

el trabajo docente, las condiciones laborales, la visión de los y las docentes, los y las estudiantes, las familias, los diversos contextos institucionales, sociales, culturales.

La metodología utilizada en este trabajo, está enmarcada en los trabajos de tesis doctoral dictados por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, donde la sustentante cursa dicho grado de estudios. La elaboración de la tesis es de corte cualitativo cuantitativo. La parte cualitativa se cubre con entrevistas a actores primordiales y la cuantitativa en encuestas de campo. Finalmente se aplican historias de vida dedicadas a estudiantes de la provincia del Chaco.

En esta oportunidad, se centra sobre una de las propuestas educativas que ofrece un formato político pedagógico alternativo, enfatizando en el hacer escuela desde las voces de los actores de la Escuela Pública de Gestión Social -EPGS- N° 1. Dicha institución fue creada por el Movimiento Territorial Liberación -MTL- a partir del lema “vivienda, trabajo y educación para la formación del hombre nuevo y la mujer nueva” (Directora), a partir de procedimientos que implicaron la toma de terrenos y diversas negociaciones con el Estado Provincial y el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación argentina.

Interesa aquí, debatir sobre el hacer escuela en esta institución que ofrece experiencias de “posibilidad” pedagógica como la no gradualidad, al margen de los discursos de imposibilidad que giran en torno al Nivel Medio y entendiendo que la escolaridad secundaria, desde fines del siglo XX, ha vivenciado procesos de crisis y reconfiguraciones, interpelando la cotidianeidad a la vez que la tarea docente.

Entre algunas de las reconfiguraciones estructurales se pueden nombrar la segmentación social y educativa que, en ocasiones, conduce a la exclusión de los estudiantes del sistema y que encuentran a instituciones como éstas procurando modos diferentes de hacer escuela, que sirvan como puente para incluir a una población de jóvenes afectada por la precariedad laboral y social (Grinberg, 2016).

La información de análisis proviene de la confluencia de tres instrumentos: el registro hecho a partir de observaciones participantes en terreno, entrevistas semiestructuradas, aplicadas a la Coordinadora/Directora del Nivel Secundario y principal líder del MTL, tres profesores de diversas asignaturas y a la asesora pedagógica y el análisis del Proyecto Educativo Comunitario -PEC-.

## **2. Las escuelas públicas de gestión social en la provincia del Chaco, Argentina**

En el año 2006 con una Ley de Educación Nacional sancionada -N° 26.206- y en el año 2010, con la Ley de Educación provincial N° 6.691 en la provincia del Chaco, se comienza a construir -políticamente hablando- los suelos (Deleuze, 1966; Foucault, 1976) que garanticen el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender.

En este escenario, los Estados Nacional y Provincial se vuelven responsables del acompañamiento, la gestión y el accionar educativo, en conjunto con las comunidades barriales, la sociedad y las familias -artículo N° 6-. El Estado provincial, como responsable jurisdiccional, reconoce la libertad de las personas, las asociaciones y los municipios para promover la creación y el funcionamiento de este tipo de instituciones educativas -artículo N° 14 y 23-. Se abre camino así, en el año 2012, a la creación de la primera EPGS “Héroes Latinoamericanos” en el barrio “Mate Cosido”.<sup>2</sup>

Sin embargo, ambas leyes -tanto la Nacional como la provincial- abarcan cuestiones muy generales de la organización escolar en estas escuelas por lo que, actualmente, se encuentra en debate, en el Ministerio de Educación de la provincia, un Proyecto de Ley que permita respaldar de manera más específica la regulación y la gestión de las decisiones que se toman en las escuelas de gestión social: “El proyecto fue elaborado por la EPGS N°1, pero se lo fue modificando ya que también intervinieron las voces de las otras escuelas de gestión social en la provincia y ahora también el Ministerio de Educación modificó cosas” (Asesora pedagógica).

Las escuelas de gestión social presentan la particularidad -aparte de ser públicas y gratuitas- de atender a una población altamente vulnerable, con riesgo pedagógico -Res N° 33/07 del CFE-, en la que “converge toda la miseria humana presente en un tejido social roto” (Directora) y de estar gestionadas por organizaciones comunitarias (Proyecto Educativo Comunitario [PEC], 2018). Por ello, la forma de organización escolar se adecúa al funcionamiento de un proyecto político-pedagógico el cual, en este caso, busca formar a jóvenes y adultos, adaptándose a su realidad y al contexto económico, social y cultural de los y las estudiantes que allí asisten (profesor de plástica).

La elección de trabajar en una escuela de gestión social y el hacer escuela allí, es considerado “un compromiso político-ideológico” (Directora), por lo que el plantel de docentes se encuentra constituido por personas que tienen un perfil particular. A diferencia de las escuelas públicas comunes, las de gestión social no realizan la selección de dicho plantel a través de procedimientos burocráticos-administrativos vinculados al orden de mérito o al puntaje docente. En esta misma línea, los docentes que trabajan en la EPGS N°1, deben:

[...] Conocer y comprender las corrientes pedagógicas y los posicionamientos políticos-ideológicos que intervienen, directa e indirectamente, en el ejercicio del acto de enseñar y educar. Conocer sus fundamentos, intereses y objetivos. [...] Debe estar comprometido con la labor de crecimiento y formación profesional

---

<sup>2</sup> Más adelante se desarrolla una caracterización socio-demográfica e histórica breve sobre el barrio.

continúa a lo largo de su desempeño en la tarea docente y [...] convencidos de que la práctica de la enseñanza es, esencialmente, una práctica social y política; y reconociendo el panorama que atraviesa la educación y la sociedad en general, el docente de la EPGS debe constituirse en un actor comprometido con la transformación real y efectiva de los diversos contextos en los que se desempeña, capacitado para aportar ideas y crear desde su formación académica, por sobre todo desde la comprensión de las necesidades la realidad social en la que se desenvuelve. Poseedor de espíritu crítico-reflexivo y actitud comprometida. Profundamente comprensivo y solidario. Respetuoso de la diversidad y enmarcado en oposición absoluta a todo tipo y forma de discriminación: social, étnica, política, sexual, religiosa e ideológica [...]

Esta cita corresponde a un documento institucional inédito en su elaboración que sería agregado a los lineamientos políticos de la Ley de Escuelas de Gestión Social que se encuentra en debate en el Ministerio de Educación de la provincia del Chaco.

### **3. La escuela del barrio Segundo David Peralta, alias el “Mate Cosido”**

La EPGS N° 1 “Héroes Latinoamericanos” se asume desde su proyecto fundacional como anticapitalista, antiimperialista y en la actualidad anti-patriarcal. Este último pilar ha sido incluido este año (PEC, 2018). La escuela está ubicada en el Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”, de la ciudad de Resistencia, CHACO en la chacra N° 136, entre Ruta Nacional N° 11 km 1000 y Av. Mac Lean por un lado y Av. Malvinas Argentinas y Canal 16 por otro; desarrolla su tarea en el Centro Comunitario, ya que no cuenta con edificio propio.

El nombre del barrio “Mate Cosido”, en el que se encuentra emplazada la escuela, asume una particularidad histórico-política, ya que está vinculado a un bandido “gaucho” de origen campesino, valiente para los campesinos pobres, que robaba a los terratenientes para dárselo a los que menos tenían. En la comunidad del barrio, el Mate Cosido es considerado un héroe, una tradición, debido a que la leyenda lo relata como un rebelde, resistidor del sistema dominante. Su apodo da cuenta de una cicatriz ubicada y “cosida” en la parte de su cabeza y, en este sentido el mate, en la cultura nortea argentina, es sinónimo de esa parte del cuerpo.

La especificidad de la información relatada, fue aprehendida y recolectada a partir de las voces de profesoras y alumnos durante las estancias en el campo.

### **4. Discusiones teóricas sobre el hacer escuela**

¿Qué implica ese “hacer escuela”? Según la Real Academia Española [RAE] hacer es producir, formar y darle forma a un “ser”, un ser escuela, un ser institución,

un ser docente. En ese hacer los docentes van formando, creando, plasmando en la cotidianeidad una forma de concebir lo educativo. Entonces, aquí cabe una salvedad: lo que ellos actúan son acciones, en cambio lo que les sucede a través de esas acciones podría estar vinculado a las pasiones, la vocación, la motivación de estar y hacer en la escuela.

Desde este lugar, el hacer se convierte en lucha, resistencia, ¿resistencia a qué? A la exclusión, al abandono. El hacer escuela se convierte en motor de trabajo, de invento, de movimiento para subsanar vacíos escolares y producir modos de escolarización propios de un suelo pedagógico enraizado en el siglo XXI.

En el análisis del hacer escuela se parte de esa experiencia, entendida como resistencia y movimiento, que surge desde los “imposibles” y lo “impensado” en las prácticas pedagógicas (Deleuze, 1986) llevadas a cabo dentro de la EPGS, interrumpiendo aquellas lógicas escolares que se presentan como ecuanímenes, rectas y, por lo tanto, -desde el discurso- “correctas”, y que se atreven a construir un formato político-pedagógico basado en un discurso de posibilidad.

Hacer escuela requiere de una revisión profunda y cotidiana de los núcleos duros en los que se fundan y apoyan las políticas neoliberales, las cuales construyen un proyecto político-pedagógico que insiste en perpetuar el espíritu “fundacional”. Por ello, discutir sobre el hacer escuela, desde otro formato, colabora con la comprensión de los modos que despliegan las instituciones para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a este nivel en tiempos en que la escuela y la tarea docente está siendo llamada a “refundarse” (Acuña y Ojeda, 2017).

En este sentido, interpela a lo que se denomina “forma escolar o formato” en términos de Tiramonti (2011), que remite a una configuración socio-histórica en particular, que dio como resultado un modo de socialización escolar y pedagógica, cuyo lugar y tiempo específico transcurre en la escuela. Así, hablar en clave de posibilidad implica un trabajo en donde las escuelas a través de múltiples dinámicas se atreven a tomar la palabra, “tienden el mantel del pensamiento” (Redondo, 2018), utilizan la propia voz, peroran sobre la realidad en sentido libertario.

De lo contrario, las retóricas hegemónicas profundizan, indiscriminadamente, las diferencias en el sistema educativo público.

Debatir el hacer cotidiano de las escuelas, se convierte en un punto clave para comprender las formas minúsculas de vida que se desentrañan en lo escolar -distanciadas del *deber ser* y del *es* (Duschatzky, 2007)- imaginando que otros formatos pedagógicos son posibles y comprendiendo a la tarea docente como una práctica política que posibilita y que obra al margen de las retóricas de crisis del nivel.

La naturaleza con la que se instalan estos discursos de crisis, encuentran a las escuelas constantemente interpeladas, buscando posibilitar líneas de acción que

permitan cuestionar la doxa. En esta línea, Bourdieu (1985) refiere a la importancia que cobra el carácter subversivo de lo escolar; dirá que tanto lo político como lo educativo comienzan a plantearse la denuncia de lo naturalizado, del orden establecido, del contrato tácito de adhesión a éste que define la doxa originaria, la opinión formada. Dicho de otra forma, esa subversión educativa presupone una subversión cognitiva, una [re]conversión, una [des]naturalización de la visión respecto a cómo debe “hacerse la cosa educativa”.

En este “hacer” cotidiano, los sujetos cobran gran protagonismo, se vuelven activos de su propio gobierno y el trabajo que realizan es hacia adentro, hacia la propia comunidad. La presencia del Estado en comunidades como las de Mate Cosido ya no son entendidas como un vínculo de “obligaciones” entre la comunidad y el Estado, sino -más bien- de negociaciones, de intercambios. Las relaciones de lealtad y responsabilidad son resguardadas para los seres más cercanos, construyéndose así una trama, una red heterogénea de preocupaciones por la propia comunidad, por la escuela y los lugares de trabajo. Foucault (2009) denomina a esto “gobierno de sí”, es decir, la escuela se gerencia a sí misma y lo escolar es auto-gestionado a partir de las necesidades y urgencias del momento.

## 5. ¿Qué son los Formatos Pedagógicos Alternativos?

Si se remite a la RAE, se podría partir de una idea clara respecto a este “Formato Alternativo”; debido a que el *formato* -en sí mismo- habla de un sistema, una estructura que permite el almacenamiento de información, por lo que un formato pedagógico podría ser pensado como una configuración socio histórica que guarda consigo modos escolares de socialización que transcurren en el espacio de la escuela. Pensar en un formato *alternativo* implica, entonces, una construcción de vínculos y modos escolares de socialización que difieren de los modelos -o formatos- oficiales, comúnmente aceptados. Desde este lugar, consideramos que lo “alternativo” está vinculado a formas de hacer escuela que, a través de múltiples dinámicas, construyen puentes hacia la inclusión.

Dicha alternatividad podría referir a lo escolar en clave de posibilidad, en donde las escuelas se atreven a alzar la voz y pensarse a ellas mismas en sus errores y aciertos, poner en el mantel del pensamiento todo aquello que pueda ser trabajado o [re]trabajado para hacer de la experiencia escolar, algo significativo.

Si ello no sucede, las políticas educativas neoliberales irán tallando, profunda e indiscriminadamente, las diferencias en el sistema educativo público.

La EPGS habla de “un modelo de Escuela Secundaria alternativo” (PEC, 2018) que plantea una mirada crítica respecto al discurso hegemónico, donde se pretende poner en el espacio público aquellas historias de vida que han sido negadas,

para [re]significarlas y ofrecer oportunidades que se puedan construir en conjunto; esto demanda un fuerte compromiso de la comunidad educativa y una constante [de]construcción<sup>3</sup> para avanzar en la construcción de nuevos y mejores espacios de inclusión, justicia curricular y social que contribuyan a la formación de sujetos críticos. Un currículum es más justo cuando la escuela crea alternativas educativas que visibilicen aquellos discursos pedagógicos que se construyen desde una aparente neutralidad pero que, al mismo tiempo, profundizan -indiscriminadamente- las diferencias sociales al interior del sistema educativo público. En este sentido, traer a debate temas que, normalmente, no son abordados en las escuelas -como la despenalización del aborto, la mercantilización de la información y de los cuerpos, entre otros-, permite crear espacios educativos más justos y democráticos. La alternatividad también implica pensar en otros formatos escolares (Tiramonti, 2011), particularmente, este modelo de escuela secundaria es no graduada -sin grados formales-, por lo que no cuenta con estudiantes desaprobados, ni materias previas, ni repitentes. Por el contrario, se trabaja con cada joven respetando sus tiempos de aprendizaje y sus capacidades, los cursos del 1° al 5° son reemplazados por bloques que nuclean a estudiantes según sus conocimientos y objetivos alcanzados. Estos bloques llevan los nombres de Héroes Latinoamericanos: *Emiliano Zapata (México)*; *Ernesto Che Guevara (Cuba-Argentina)*; *Manuela Cañizares (Ecuador)*; *Simón Bolívar (Venezuela)*.

Esta propuesta de no gradualidad surge, justamente, como alternativa político- pedagógica, al margen de los cánones tradicionales establecidos en el sistema educativo nacional y provincial para lograr la inclusión y retención de los/as jóvenes además de afianzar e incorporar conocimientos sobre la vida y obra de los/as principales héroes nacionales y latinoamericanos (Directora).

Esta institución, Modelo de Escuela Secundaria No Graduada concibe a los/as estudiantes como sujetos de derechos y pretende asegurar la inclusión de todos/as los estudiantes garantizando una enseñanza de calidad y excelencia.

La escuela es el lugar que los jóvenes eligen para sentirse incluidos/as y contenidos/as y solicitan a los docentes transformar este espacio institucional en “un hogar escuela”, un sistema similar al de las EFA [Escuelas de Familias Agrícolas].

Dentro de las actividades que se han desarrollado durante el año 2018 y que se enmarcan en actividades para la permanencia e inclusión de los y las estudiantes,

---

<sup>3</sup> Derrida (1989) vincula esa [de]construcción con una desestructuración o descomposición de estructuras que sostienen un determinado sistema o secuencia histórica, refiere a [de] sedimentar estratos de sentido que se encuentran ocultos bajo la objetividad constituida, por lo que se trata de inquietar para tambalear el suelo sobre la que esta estructura fue construida

podemos encontrar: el Encuentro de Escuelas Posibles, la feria y fiesta latinoamericana y Feria de Ciencias, las visitas de escritores, investigadores, docentes, estudiantes y miembros de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, encuentros deportivos como los Juegos Evita, las Jornadas recreativas y las Olimpiadas Futuro, programación de viajes al Impenetrable Chaqueño y a los Esteros del Iberá en la provincia de Corrientes, visitas culturales a la Bienal de Esculturas, al Museo de la memoria, la Legislatura y a la Lectura de sentencia causa Caballero II en el Tribunal Oral Federal, también a la Universidad Nacional del Nordeste [UNNE], a Institutos de Educación Superior, a la Casa de las Culturas, al Museo de Ciencias Naturales Amado Bonplant [Corrientes] y Augusto Schulz [Resistencia], y la visita a la Feria Provincial del Libro.

Paralelo a todo ello, se plantean propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes a través de talleres de lecto-comprensión y técnicas de estudio enmarcados en el Plan de acompañamiento a estudiantes terminales, cuya línea corresponde al Programa “Termina tu Secundaria” (Res.M.E.C. CyT N° 6331/16).

Durante el ciclo lectivo, diversos talleres y jornadas son puestos a disposición de los alumnos con el fin de construir espacios que apunten a la construcción de un pensamiento crítico y democrático, entre ellos están los talleres sobre Educación Sexual Integral, talleres sobre mercantilización de la información, del cuerpo y del deporte, las Jornadas de profundización temática sobre el Neoliberalismo, Desigualdad y Pensamiento Latinoamericano.

## **6. “Esta escuela” construyendo categorías propias para el análisis**

Se pone en discusión diferentes alternativas de posibilidad que se conjugan en el hacer escuela de “esta escuela”. Organizamos la presentación en tres ejes categóricos: las finalidades de la escuela, los docentes y los estudiantes, todos ellos guardan mutua relación entre sí.

## **7. Las finalidades de la escuela: la formación del hombre y la mujer nuevos**

En el primer eje, hemos observado que su fundación y construcción dinámica y permanente se constituye en torno al lema “Un mundo de iguales: la formación del hombre y la mujer nueva” (Directora) que manifiesta un profundo sentido político e ideológico en torno a la libertad, la dignidad y la emancipación del ser humano. Estas líneas se revelan en forma clara y coherente, en las representaciones y prácticas de los docentes, el lugar de los estudiantes y el formato pedagógico.

Al respecto, este formato propone construir una nueva escuela, lo que implica romper con la forma escolar tradicional, alejándose de la organización

institucional desmesurada acercándose a la simultaneidad, “cuando pasan las cosas, pasan” (profesor de Matemática). En un arduo trabajo que “es una militancia” (Directora), desarrollan un formato pedagógico alternativo con la no gradualidad, un posicionamiento que va más allá de lo escolar insertándose en los problemas de la comunidad, de los vecinos y concientizándolos sobre su realidad.

De cara a esta idea de formación asumen un posicionamiento que tiene en cuenta dos condiciones preliminares: por un lado, la crítica hacia adentro, el pensamiento de sí y, por otra parte, poder captar los desafíos de construir en un piso pedagógico que demanda nuevas formas de lo escolar, propias del siglo XXI, en donde la sociedad civil es entendida desde abajo, porque allí es el lugar de las luchas sociales: “Entendemos que queremos una sociedad diferente, por lo menos unos cuantos compañeros que conformamos este equipo de trabajo, esa sociedad no viene de arriba, viene de acá, de abajo, de la construcción diaria” (profesor de Historia).

## **8. El hacer docente: “Haremos pan con la harina que tenemos”**

El perfil docente no existía cuando se creó esta escuela, se fue conformando con estudiantes de carreras docentes y profesores que acompañan la postura política. Ellos asumen un compromiso laboral que va más allá del empleo para la atención personalizada del trayecto formativo de los estudiantes que es diversificado, como lo es también su rol “somos absolutamente todo” (profesor de Economía):

Vamos a jornadas de capacitación y se escucha mucho el reclamo de otros docentes: “no queremos ser enfermeros, no queremos ser psicólogos, etc., etc.”, pero nosotros acá, en esta escuela, decimos que sí, que venimos con la idea de ser docentes, de ser un papá, ser tío, de ser un abuelo, de ser psicólogos, de ser absolutamente todo, porque es lo que estos pequeñitos que están acá necesitan, es lo que requiere la comunidad. Nuestros compañeros quieren y necesitan, por lo que tiempo completo nosotros estamos acá, desde las 10:00 de la mañana hasta las 18:00 y en vacaciones nos extrañamos, nos extrañamos un montón” (ibídem).

Esta representación de su trabajo es reforzada con la necesidad de ocupar un lugar como el de la familia. Otra característica identificada, vinculada también con el formato, se presenta con el trabajo entre parejas pedagógicas que tienen que desarrollar los profesores, promoviendo la interdisciplinariedad a partir de acciones entre áreas y departamentos: un ejemplo de ello es dado por la profesora de plástica, quien comenta cómo trabaja con colegas de química y tecnología:

[...] Yo estoy dando “color” y “círculo cromático” con Simón Bolívar y para trabajar con los profes de química y tecnología hicimos un experimento de extracción de pigmentos naturales para pintar con los alumnos; trabajar en la extracción, las fórmulas de la mezcla y los compuestos una vez que se realiza esa extracción. Entonces tienes cubierta esas tres áreas con un trabajo interdisciplinar.

En uno de los Talleres sobre Mercantilización de Información y la Manipulación mediática, la profesora de filosofía, mientras conversaba con los y las estudiantes, también hacía referencia al trabajo interdisciplinar, realizado junto con la profesora de Economía:

[...] ¿Se acuerdan el año pasado? Veníamos haciendo talleres de distintos temas vinculados al neoliberalismo y a la pobreza, vimos videos y visitamos el Museo del Hombre Chaqueño. Bueno, este año vamos a continuar trabajando de manera interdisciplinar, en este caso, con la profe Lucre quien da Sociología y Economía y también conmigo que doy Filosofía y Formación Ética, entonces vamos a trabajar esta temática, vinculada a la información como derecho y como mercancía.

## **9. El lugar que ocupan los estudiantes dentro de la escuela**

A los estudiantes se les otorga una posición central, ya que el proyecto gira en torno al acompañamiento de su formación, atendiendo su trayectoria en forma personalizada, diferenciada, conteniéndolos en sus historias familiares.

De esta manera, contribuye a formar lazos igualitarios, promoviendo la autonomía, libertad y emancipación.

Cuando desde la gestión directiva, como desde el trabajo docente, se analiza la situación actual de la escuela y cómo el acontecer diario repercute en las prácticas de aprendizaje de los y las estudiantes, se reconoce la existencia de núcleos problemáticos que giran en torno a las realidades que deben atravesar a diario. Ello bien se plantea en el PEC (2018):

El núcleo problemático reside en que la mayoría son estudiantes que viven solos/as como adultos/as, es por esto que la escuela es percibida como un espacio de contención para ellos/as; sin embargo, otra de las problemáticas es la baja autoestima, lo cual hace que esto repercute en la falta de interés por las materias o por los docentes y sus clases [...] hay una falta de claridad en los límites y las responsabilidades que les competen.

Justamente por esas realidades que viven los/as estudiantes que asisten a la escuela, desde el año 2015, comenzaron a implementarse las “Jornadas

extendidas”, en donde los alumnos ingresan a las 8:30 horas los días martes y jueves con Educación Física y desde las 10 horas retoman con los diversos espacios curriculares y Formación Profesional. Los y las jóvenes se distribuyen en los oficios de albañilería, refrigeración, electricidad, mecánica de motos, soldadura, herrería, indumentaria, informática o gastronomía. A las 12:50 se almuerza y a las 13:30 horas se retoman las actividades hasta las 17:50 horas. A media tarde, la merienda es servida en el patio central en donde todos juntos comparten y socializan.

En palabras de la directora, esta iniciativa es considerada un avance hacia la consolidación de lineamientos políticos referidos a la retención, inclusión y permanencia:

[...] consideramos que la decisión de implementar Jornadas extendidas, contribuyó a la permanencia de los/as estudiantes y a consolidar estas políticas de permanencia, en la actualidad también damos respuestas a esta cuestión con horas de proyectos especiales que, a través de diversas actividades que se implementan, ayudan a contener a los/as educandos/as en la institución.

En esta dirección, los estudiantes eligen permanecer en la escuela y tienen la posibilidad de transitar trayectos diferenciados, para asegurar su inclusión y egreso. El protagonismo se manifiesta, también, en la evaluación de la que forman parte, rompiendo con el anquilosamiento de uno de los componentes más tradicionales del formato escolar. Así lo plantea el Proyecto Educativo Comunitario:

Los/as estudiantes serán evaluados de manera procesual y continua en las capacidades de lectura y comprensión de textos, trabajo con otros/as, resolución de problemas y pensamiento crítico. Esperamos que respeten las diferentes posturas, a sus compañeros/as, que puedan respetar la diversidad, asuman un posicionamiento crítico y puedan expresarse con claridad tanto de manera oral como escrita, reconociendo las diversidades en los procesos de aprendizaje [...] la evaluación debe ayudar a generar un mayor compromiso, responsabilidad y participación en los/as estudiantes siempre entendiéndola como un proceso continuo y que no sea vivida por los estudiantes de manera arbitraria, sino que contribuya a su autonomía.

### **Palabras finales a modo de conclusión**

El “hacer escuela” es -indiscutiblemente- una forma de accionar en los espacios construidos, en la cotidianidad de la vida escolar, pero también es pensar un poco más allá del hacer como acción; es lo que “me” sucede mientras lo estoy haciendo, la manera en la que “me” interpela, “me” apasiona, “me” moviliza; pero no solo a nosotras como docentes e investigadoras, sino -y particularmente- a los y las

docentes que hacen escuela en contextos de alta vulnerabilidad social, quienes lo hacen como elección, como decisión política e ideológica, como opción de lucha y compromiso con la [su] comunidad, con el lugar de trabajo y con los sujetos que forman parte de su propio destino.

Se habla de Escuelas de Gestión Social y también de un currículo más justo, porque la escuela se autoriza a crear alternativas educativas que permiten visibilizar, cuestionar y reflexionar discursos pedagógicos que se construyen desde una aparente neutralidad y que, si no los cuestionaran, se profundizarían -aún más- las diferencias sociales en el sistema educativo público. Así, las Escuelas Públicas de Gestión Social son vividas como lugares de elección y permanencia en donde las luchas comienzan desde abajo, desde el barrio, desde la comunidad, desde la construcción diaria.

## Referencias

- Acuña, M. y Ojeda, M. (2017). “Sentidos atribuidos a la construcción de espacios institucionales exitosos en una escuela secundaria de Santa Sylvina”. Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente. Concepción del Uruguay - Entre Ríos.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal Universitaria.
- Deleuze, G. (1966) *El bergsonismo*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. España: Ed. Grupo Planeta.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona, España: Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Tramas Sociales.
- Foucault, M. (1976) *Historia de la Sexualidad 1: La voluntad del saber*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2016). “Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje”. *Polifonías, Revista de Educación*. Año V. N° 8. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Luján:
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: FLACSO y Homo Sapiens.

## **Leyes, Resoluciones y Documentos**

Ley de Educación Provincial N° 6.691. Art. 6, 14 y 23. Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, Argentina. 15 de diciembre de 2010.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Proyecto Educativo Comunitario, Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”. Resistencia, Chaco, Argentina. Año 2018.

Resolución N°33/07. Concejo Federal de Educación. 29 de noviembre del 2007. Resolución N° 6331/16. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Gobierno del Pueblo del Chaco. Material de Apoyo a Escuelas de Nivel Secundario. Desafíos de la Escuela Secundaria del Siglo XXI. Noviembre del 2016.



# Capítulo 8. Remesas e inversión en educación en un contexto de desigualdad en Cali, Colombia

Dra. Yuliet Bedoya Rangel<sup>1</sup>

*Universidad Autónoma de Nuevo León, México y Universidad del Valle, Colombia*

## Resumen

Desde la nueva economía, Stark (1993) explica que una de las razones por las que emigra una persona es para tratar de resolver todo tipo de problemas económicos que en su gran mayoría no son sólo de ella, sino también de su familia. La remesa económica es uno de los vínculos más fuertes que une el migrante con su terruño. Con base en los resultados de La Encuesta de Empleo y Calidad de Vida para el Municipio de Santiago de Cali (2013), se analiza el papel que juegan las remesas en los hogares beneficiarios en Cali y en especial la importancia que tienen en la educación de sus beneficiarios. Se encuentra que las remesas son un ingreso importante en estos hogares transnacionales, donde se genera una dependencia económica ligada a una dependencia demográfica. Dentro de los principales usos de las remesas destaca el consumo en alimentos, medicamentos y los gastos en educación. Los gastos en educación favorecen que los hogares beneficiarios alcancen niveles de estudios más altos y tengan mejores salarios que los no beneficiarios.

**Palabras clave:** Migración, remesas, educación, desigualdad y desarrollo.

## Introducción

En 1960 se inicia una emigración permanente y cada vez de mayor intensidad de los países de América Latina y el Caribe hacia países desarrollados, principalmente Estados Unidos, Canadá y España. Llegando en el 2005 a casi 25 millones, estas cifras representan el 12% de los 200 millones de migrantes en el mundo. Solo se ha presentado una breve disminución de los flujos migratorios hacia el exterior verificado a partir de la crisis económica del año 2008.

Uno de los vínculos más fuertes que une al migrante con su lugar de origen es la remesa. “La existencia de vínculos que sobrepasan fronteras constituye una variable crucial a la hora de comprender y analizar las migraciones contemporáneas, su fortaleza, su influencia y su impacto” (Parella y Cavalcanti, 2007, p. 153).

---

<sup>1</sup> Correo para comunicarse con la autora: [yuliet.bedoyarn@uanl.edu.mx](mailto:yuliet.bedoyarn@uanl.edu.mx)

Las cifras del informe *Las remesas a América Latina y el Caribe en 2012* publicado por el Fondo Multilateral de Inversiones [FOMIN], confirman que el monto total de remesas recibido en la región de América Latina y el Caribe en el 2012 fue de \$61 300 millones de dólares.

En América Latina diversos estudios han visibilizado la contribución de las remesas a la economía del hogar, revelando que se dedican al consumo, principalmente de alimentos, y sólo una pequeña parte se destina al ahorro o a inversiones, sobre todo en vivienda y en compra de terrenos. Pero también se ha demostrado que las remesas impactan positivamente los indicadores de desarrollo humano de los países de origen a largo plazo, por su contribución a gastos en educación y salud (CEPAL, 2000; Canales y Montiel, 2004; Herrera, 2005; Parella y Cavalcanti, 2007).

La relevancia de las remesas internacionales en la economía del hogar es lo que impulsa el análisis que se presenta a continuación. Con base en los resultados de La Encuesta de Empleo y Calidad de Vida para el Municipio de Santiago de Cali (2013) se analiza el papel que juegan las remesas en Cali y en especial la importancia que tienen en la educación de sus beneficiarios.

## I. Antecedentes teóricos

Desde la nueva economía, Oded Stark (1993), explica que hay algo más que las diferencias salariales que incentivan la migración. Una de las razones por las que emigra una persona es para tratar de resolver todo tipo de problemas económicos que en su gran mayoría no son sólo de él, sino de su hogar en general.

Stark afirma que:

[...] la migración de una persona puede deberse a la búsqueda de un comportamiento racional de optimización, hacerse de acuerdo con esa búsqueda, o emprenderse con ese fin por parte de otra persona o por un grupo de personas, como es la familia (Stark, 1993, p. 13).

La migración es la resultante de un desequilibrio en el desarrollo del país de origen, los migrantes se desplaza cuando los beneficios futuros esperados superan los costos financieros y sacrificios personales asociados a la inmigración. Uno de los beneficios de la migración es la remesa, y son los vínculos afectivos y de responsabilidad entre el migrante y su hogar de origen, los que permiten que el envío de remesas sea posible.

Estos envíos tienen como objeto de atender ciertas obligaciones económicas y financieras y se convierten en la práctica más importante del transnacionalismo, reflejan los vínculos sociales de solidaridad con sus familias y con estos ingresos

ayudan a sostener la economía del hogar de origen. La emigración por medio de las remesas económicas puede elevar notablemente los ingresos domésticos, mejorando los niveles familiares de alimentación, salud, vivienda y educación. “Estos efectos positivos pueden extenderse a toda la comunidad y a la sociedad en general, evitando el declive de las poblaciones rurales o incluso el colapso de la economía nacional” (Sørense et al., 2006, p. 110).

En muchos países, las remesas económicas se han convertido en un importante recurso de sobrevivencia para las familias pobres y las familias de clase media que se han precarizado en los países emisores de migrantes. De modo que la migración y las remesas surgen como una oportunidad, ante la ausencia de opciones que tradicionalmente ofrecen el mercado, el Estado, organizaciones civiles, así como organismos internacionales y gobiernos de países desarrollados, a través de sus políticas y programas de cooperación para el desarrollo (Canales y Montiel, 2004).

Algunos estudios en Latinoamérica han confirmado un efecto positivo de las remesas sobre la educación de sus miembros, entre ellos destaca que mejoran la tasa de analfabetismo y la asistencia escolar, a la vez que se reduce el abandono escolar (Cox-Edwards y Ureta, 2003; McKenzie y Rapoport, 2006; Acosta, Fajnzylber y López, 2007).

## II. Migración internacional y remesas en Colombia

La historia reciente de la dinámica demográfica en Colombia se ha caracterizado por una gran movilidad de población a nivel internacional, “los inicios de la migración masiva se remontan a la década de los sesenta, periodo que coincide con el fin de la violencia en Colombia y el arranque de la prolongada guerra que persiste hoy” (Guarnizo, 2006, p. 84).

Se pueden mencionar dos grandes olas migratorias que han marcado su historia: la década de los años sesenta mayoritariamente hacia Venezuela y Estados Unidos, y la década de los años noventa en rutas hacia España. Para el 2012 la población de colombianos en el exterior alcanzaba los 4.7 millones de personas según estimaciones del Ministerio de Relaciones Exteriores, lo significa que aproximadamente el 10 por ciento de la población vive fuera de Colombia.

Las causas de las migraciones de colombianos al exterior han sido diversas, Guarnizo (2006) expone que el deterioro que sufrió la economía nacional especialmente desde finales de los ochentas tiene su origen en las profundas reformas estructurales de corte neoliberal.

[...] Tales reformas traen, como resultado, la quiebra masiva de miles de empresas privadas, incapaces de competir ante la apertura económica. A esto se unió el colapso en los precios internacionales del café, que postraron no sólo

la región de mayor estabilidad económica hasta entonces, el Eje Cafetero, sino que llevó a la quiebra a miles de productores, lo cual contribuyó al aumento del desempleo y redujo, sustancialmente, una de las principales entradas de divisas del país (Guarnizo, 2006, p. 86).

Khoudour (2007) asevera que el nivel de ingreso no es el único determinante en el proceso emigratorio, pues las condiciones sociales del país han tomado relevancia, la inversión social en particular es un factor sustancial ha afectado la calidad de vida de la población en los últimos años.

Las características de la diáspora de colombianos en el exterior lo constituyen la clase media urbana de las principales ciudades del país: Bogotá, Cali, Medellín, Pereira y Bucaramanga (Khoudour, 2007; Guarnizo, 2006).

Uno de los fines de la migración internacional ha sido el envío de remesas a su hogar de origen. En los últimos años estos rubros han tomado gran relevancia en la economía de Colombia. Según datos del Banco de la República, han pasado de 4 023 millones de dólares en el 2010 a 6 773 millones de dólares en 2019, un récord histórico que constituye el mayor incremento de 33 países en América del Sur. Su envío es casi permanente en periodicidad utilizándose primordialmente en gastos del hogar (Mejía, 2009; Micolta y Escobar, 2011; Roa, 2010) y han tenido como destino principal hogares de los departamentos de Valle del Cauca, Antioquia y Cundinamarca (Banco de la República, 2020).

El departamento del Valle de Cauca, ubicado al suroccidente de Colombia cuenta con un tejido empresarial diversificado, constituyéndose el principal polo de atracción de inversión del Pacífico colombiano. A pesar de tener estas ventajas de competitividad el departamento ha presentado pobreza y desigualdad entre sus habitantes. Los datos del documento diagnóstico para el Valle del Cauca realizado por el Ministerio del Trabajo revela que la tasa de desempleo en 2012 fue de 13.4%.<sup>2</sup>

El informe presenta además el Índice de Pobreza Multidimensional, este índice va más allá de los ingresos como indicador exclusivo de pobreza y mide cómo las personas experimentan la pobreza en su salud, educación y nivel de vida. En lo respecta a la educación, destaca la población con bajo logro educativo, es decir, la proporción de habitantes mayores de 15 años que cuentan con menos de nueve años de escolaridad en promedio, que para el caso del Valle del Cauca es 58.8%.

---

<sup>2</sup> De 2001 a 2012 el desempleo disminuyó cerca de 3.9 puntos porcentuales, aunque el departamento aún sigue ubicándose por encima del promedio nacional, ocupando un tercer puesto entre todos los departamentos con peores resultados frente al desempleo.

Estas condiciones influyen en la reducción de los salarios y en la migración internacional en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

La migración en Colombia proviene principalmente de las áreas urbanas, tal es el caso de Cali, la capital del departamento del Valle del Cauca. Por lo que este capítulo se centrará en el papel que juegan las remesas internacionales en la economía del hogar y especialmente en la educación.

Un estudio local sobre el papel de las remesas en los hogares de Cali es el de Micolta y Escobar (2011) enfatizan en el impacto microeconómico de las remesas, en la medida que son indispensables para la supervivencia de los individuos y para el sostenimiento de las familias y comunidades. “La emigración puede ser un factor de descompresión socioeconómica que ofrece salidas al desempleo y a la falta de perspectivas de progreso laboral en los países natales” (Micolta & Escobar, 2011, p. 6).

### **III. Metodología**

Esta investigación desarrolla una estrategia metodológica cuantitativa con un alcance descriptivo que permite construir la problemática del uso de las remesas en los hogares. La fuente de información son los datos de la Encuesta de Empleo y Calidad de Vida para el municipio de Santiago de Cali (2013).<sup>3</sup> La Encuesta constituye un instrumento idóneo e insustituible para estudiar el fenómeno migratorio en la ciudad de Cali. Busca identificar las realidades de los hogares caleños, presentando datos de su situación laboral y calidad de vida.

### **IV. Resultados**

#### **Hogares beneficiarios de remesas en Cali**

La ciudad de Santiago de Cali según los datos de la ECV cuenta con 616 775 hogares, de los cuales 48 078 reciben remesas internacionales que representa 7.8% del total de hogares. De ellos, 99.5% -47 825 hogares- están ubicados en zona urbana y solo un 5% -253 hogares- viven en zona rural.

Los hogares que reciben remesas tienen un promedio de 3.25 personas, el 43.9% de estos hogares son ampliados, le siguen los hogares nucleares con un 27.2% y los hogares unipersonales 14.6%. Estos datos revelan como la gran mayoría de los hogares que viven la migración transnacional y reciben remesas no llevan a sus miembros a la desunión sino a la recomposición para la estabilidad temporal. El

---

<sup>3</sup> El tamaño de muestra dentro del diseño en la encuesta es de 8 600 hogares. Garantizando un error de muestreo esperado no superior a 1.2% para el Total Cali y no superior a 7% para los resultados en cada una de las comunas.

migrante antes de iniciar su proyecto deja a sus hijos al cuidado de los abuelos o el migrante deja a la esposa e hijos al resguardo de otros familiares.

Según los resultados de la encuesta el valor promedio de la remesa que reciben los hogares en Cali es de \$566 dólares mensuales. El 51% de los envíos los hace el migrante cada mes y su uso principal son para gastos del hogar. La remesa se ha convertido en un ingreso cuasi-permanente en donde el migrante gira una parte de sus ingresos a Colombia para que su hogar cubra necesidades con este dinero.

En general las cifras revelan que los hogares transaccionales pueden tener una economía inestable, ya que sus ingresos propios son de \$609 dólares y la remesa de \$566 dólares lo que sumado daría un promedio de ingresos totales de \$1 175. La remesa representa casi el 50% de los ingresos del hogar, la remesa no es un complemento para mejorar la economía del hogar, es parte vital de ésta. Los gastos principales de los hogares beneficiarios de remesas son: alimentos \$242.6 dólares, en medicamentos \$13.8 dólares, en servicios públicos de acueducto y energía -\$46.4 y \$45.6 dólares respectivamente- y en esparcimiento y diversión \$33.1 dólares. En gastos mensuales destacan los pagos de matrícula universitaria y gastos en la universidad \$421.2 dólares, compras de prendas de vestir y calzado \$415 dólares, así como los pagos de impuesto predial y renta \$251.8 dólares.

### **Quiénes son los que reciben las remesas**

En cuantos a sus características demográficas básicas destaca que los hogares que se benefician de remesas tienen un porcentaje de mujeres un poco más elevado que los que no reciben -52.9% y 51.7% respectivamente-.

La estructura de edades del hogar es un aspecto importante para comprender los grados de dependencia y vulnerabilidad. Al comparar los hogares beneficiarios y no beneficiarios de remesas (Cuadro 1) en el segmento de 18-34 años hay más representatividad de aquellos que reciben remesas -30.1% y 27.6%- este 3% de diferencia se traduce en más adultos jóvenes con posibilidades de conseguir empleos y probabilidades de movilidad social.

Es importante resaltar que los hogares que reciben remesas tienen más personas en este grupo de edad que las que no lo hacen -11.9% y 8.0% respectivamente-, lo que representa una dependencia demográfica de parte de los adultos mayores y no de los niños en hogares con remesas.

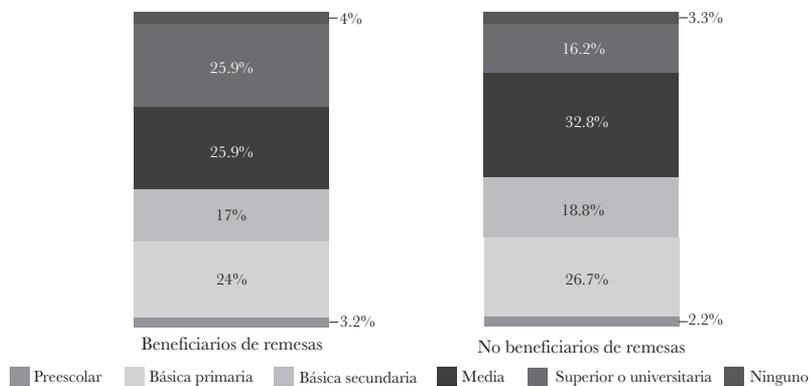
Cuadro 1. Grupos de edad en hogares

Hogares	Edad en grupos						Total
	0-9 años	10-17 años	18-34 años	35-49 años	50-64 años	65 años y más	
Beneficiarios de remesa	14.6%	11.9%	30.1%	14.6%	16.9%	11.9%	100%
No beneficiarios de remesa	15.3%	13.4%	27.6%	19.9%	15.8%	8%	100%
Total	15.3%	13.3%	27.8%	19.5%	15.9%	8.3%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ECV (2013).

Siguiendo en la caracterización demográfica de los miembros de los hogares, se expone en el Gráfico 1 el nivel educativo de las personas que se benefician de las remesas internacionales y las que no. Éste se refiere al nivel que una persona ha alcanzado en el sistema educativo formal al momento de realizarse la ECV.

Gráfico 1. Nivel alcanzado en sus estudios



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ECV (2013)

El 26% de las personas que se benefician de las remesas dice haber concluido su educación superior o universitaria, mientras que los que no se benefician de este rubro solo 16% pudieron terminar su educación superior. En cuanto a la educación media o preparatoria, el mayor porcentaje está en los hogares que no se benefician

de remesas 33%, contra el 26% de los que sí se benefician. Con base en estos datos, se puede ver que las remesas permiten financiar la educación de los que se quedan en los hogares de origen, lo que les podría permitir alcanzar niveles de educación más altos, porque las personas no llegan solo a la educación media o preparatoria, sino también a la educación superior. Mientras que aquellos que no reciben remesas parecen no hacer un esfuerzo suficiente para invertir en educación.

En cuanto a la escolaridad acumulada, que indica la cantidad de grados cursados en promedio por persona, para beneficiarios de remesas es 9.6 grados, contra 8.6 grados cursados de aquellas personas que no se benefician de las remesas internacionales.

Profundizando en la descripción de los niveles de estudio para los beneficiarios de las remesas, el Cuadro 2 muestra el nivel educativo alcanzado por los diferentes grupos de edad. 38.1% de los que alcanzaron básica secundaria están en el rango de edad de 10-16 años, 29.8% de los que alcanzaron el nivel medio o preparatoria están entre los 17-25 años y los que alcanzaron el nivel superior o universitario están entre los 26-34 años. Esto datos revelan que los hogares beneficiarios de remesas dan la oportunidad a los adolescentes, jóvenes y adultos jóvenes de estudiar o seguir estudiando. Aquí la remesa se convierte en un rubro de inversión al desarrollo humano, por medio de la educación, especialmente en edades donde las personas se preparan para tener una mejor calidad de vida en sus edades más productivas.

Cuadro 2. Nivel de estudios por grupos de edad de los beneficiarios de remesas

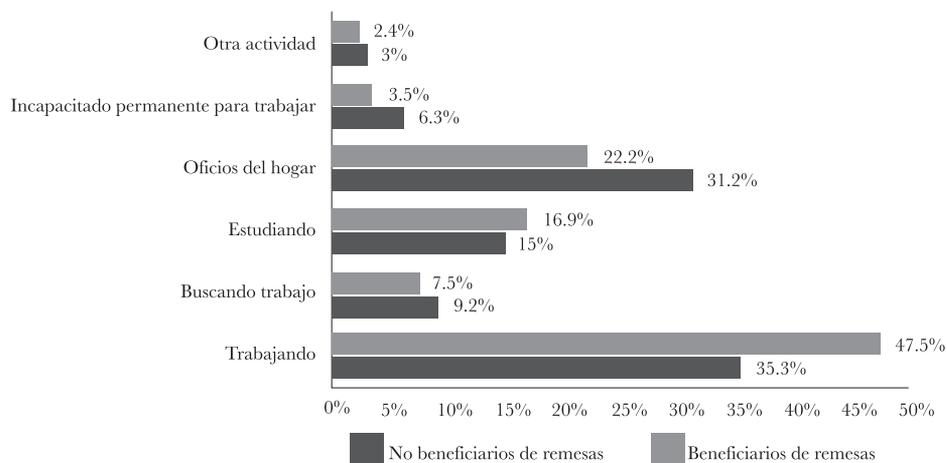
Grupos de edad	Nivel educativo						Total
	Preescolar	Básica primaria	Básica secundaria	Media	Superior o universitaria	Ninguno	
5-9 años	95.2%	25.1%	0%	0%	0%	28.8%	10.2%
10-16 años	0%	14.7%	38.1%	3.9%	0.1%	0%	11%
17-25 años	0%	1.4%	12.4%	29.8%	24%	3.3%	16.5%
26-34 años	0%	1.7%	7.1%	21.4%	35.6%	9.3%	16.7%
35-44 años	0.5%	6%	9.2%	16.1%	9.8%	1.5%	9.8%
45-54 años	0%	9.8%	13.2%	14.3%	14.2%	4.6%	12.2%
55-64 años	3.4%	12.8%	12.6%	8.8%	12.7%	6%	11.1%
65 y más años	0.9%	28.6%	7.4%	5.6%	3.6%	46.6%	12.4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ECV (2013).

Pasando a la condición de actividad de los encuestados (Gráfico 2), los datos revelan que los beneficiarios de remesas 35.3% se encontraban trabajando al momento de la encuesta, 31.2% se dedicaban a los oficios del hogar, 15% estaban estudiando, 9.2% buscando trabajo y 6.3% refirieron ser incapacitados permanentes para trabajar. En contraste las personas que no se benefician de las remesas, 47.5% trabajaban, en un menor porcentaje se dedican a los oficios del hogar 22.2%, y solo un 3.5% son personas incapacitadas permanentemente para trabajar. Los datos demuestran que los hogares que se benefician de remesas tendrían mayor dependencia económica pues tiene menos personas trabajando y más personas dedicadas al hogar e incapacitados para trabajar.

En la migración, como una estrategia familiar donde el fin es mejorar la calidad de vida de sus miembros, se generan acuerdos, donde las remesas se llegan a convertir en una fuente de ingreso indispensable y la administración de este queda a cargo de algún miembro con fuerte lazo familiar con el migrante ya sea la esposa o sus padres, de modo que se reestructuran los roles en el hogar “en la tarea de repartir el trabajo doméstico, las personas definen sus relaciones de una manera general, estableciendo derechos, obligaciones y definiciones de valor relativo que organizan la vida doméstica” (Zelizer, 2009, p. 245).

Gráfico 2. Condición de actividad de los miembros del hogar



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ECV (2013).

En la encuesta se preguntó a cada uno de los miembros del hogar mayores de 5 años si actualmente estudiaba, 28% de los encuestados contestaron estar estudiando al

momento de la aplicación de la encuesta y 72% contestaron no hacerlo. Esta cifra es mayor a la mencionada anteriormente en la condición de actividad, pues aquí también se contabilizan a los que trabajan y estudian.

Al comparar los hogares que se benefician de las remesas internacionales, con los que no se benefician (Cuadro 3), se encuentra que los beneficiarios de remesas tienen una mayor representación en personas que estudian en comparación con los que no se benefician de remesas -32.3% y 27.7%-. Desagregando la información por grupos de edad de beneficiarios y no beneficiarios, las diferencias más importantes se encuentran en el grupo de 17-25 años donde 45% del total del grupo se encuentran estudiando al momento de la encuesta, mientras que de los que no reciben remesas solo el 33% estudia, lo que indica que las remesas estarían destinándose a que la población joven mejore niveles de educación y alcance la educación superior. En Colombia la educación superior no es gratuita y aunque las universidades públicas tienen precios bajos no siempre tienen horarios que permitan que los jóvenes estudien y trabajen, por lo que estudiar en la universidad pública implica tener un ingreso fijo para manutención y gastos escolares. Las remesas internacionales podrían estar contribuyendo a que los jóvenes puedan ir a la universidad y terminar satisfactoriamente.

También es importante destacar el grupo de 26-34 años, en este rango de edad hay una gran diferencia entre los que se benefician de las remesas y los que no, puesto que 24% de los beneficiarios de esta edad están estudiando, y sólo el 9% de los no beneficiarios estudian. Lo que indica que las remesas pueden contribuir a mejorar el nivel educativo no solo de la población más joven sino también de aquellos adultos que seguramente por falta de ingresos no han podido terminar sus estudios y con las remesas pueden hacerlo.

Cuadro 3. Educación de los miembros del hogar por grupos de edad

Grupos de edad	Beneficiarios de remesas			No beneficiarios de remesas		
	¿Actualmente estudia?			¿Actualmente estudia?		
	Sí	No	Total	Sí	No	Total
5-9 años	93%	7%	100%	93.4%	6.6%	100%
10-16 años	97.3%	2.7%	100%	94.6%	5.4%	100%
17-25 años	45%	55%	100%	33.4%	66.6%	100%
26-34 años	24.3%	75.7%	100%	8.7%	91.3%	100%
35-44 años	6.4%	93.6%	100%	3.4%	96.6%	100%
45-54 años	0%	100%	100%	1.8%	98.2%	100%

Grupos de edad	Beneficiarios de remesas			No beneficiarios de remesas		
	¿Actualmente estudia?			¿Actualmente estudia?		
	Sí	No	Total	Sí	No	Total
55-64 años	0%	100%	100%	0.8%	99.2%	100%
65 y más años	0.1%	99.9%	100%	0.1%	99.9%	100%
Total	32.3%	67.7%	100%	27.7%	72.3%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ECV (2013).

Los datos generados por la ECV revelan que la principal razón para que los caleños no estudien es que “necesitan trabajar o buscar trabajo” con un 31.7%, seguido de “los costos educativos elevados o la falta de dinero” con un 23.2%, y un 18.6% “consideran que ya terminaron de estudiar” (Cuadro 4).

Pero al observar los beneficiarios de remesas, destaca que su principal razón para que no estudien es “necesitan trabajar o buscar trabajo” incluso por encima del promedio general 35.6%. Por el contrario, al responder de que las personas no estudian por falta de dinero, los hogares con remesas difieren del resto de hogares con un porcentaje del 5% menos -18.5% y 23.5% respectivamente-, esto tal vez porque las remesas permitan pagar los estudios de algunos beneficiarios y que de una u otra forma lo faciliten.

Cuadro 4. Principal razón para que las personas no estudien

	Beneficiarios de remesas	No beneficiarios de remesas	Total
Considera que no está en edad escolar	8.90%	3.90%	4.20%
Considera que ya terminó	18.80%	18.60%	18.60%
Costos educativos elevados o falta de dinero	18.50%	23.50%	23.20%
Debe encargarse de las labores domésticas	6.40%	7.70%	7.60%
Debe encargarse de otras personas del hogar	1.20%	0.70%	0.80%
Necesita trabajar o buscar trabajo	35.60%	31.50%	31.70%
No le gusta o no le interesa el estudio	2.40%	4.50%	4.40%
Porque se casó o formó pareja	0.60%	2.10%	2%
Falta de cupos	0.20%	1.10%	1.10%
No existe centro educativo cercano	0.20%	0.20%	0.20%
Necesita educación especial	1.90%	1%	1%
Otra razón	5.30%	5.30%	5.30%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la ECV (2013).

Profundizando un poco más en aquellas personas que estudian, la ECV indagó sobre el tipo de establecimiento donde se encuentran estudiando actualmente los caleños, los datos revelan que 60% estudia en establecimientos públicos y el 40% en establecimientos privados. Los miembros de hogares beneficiarios de remesas tienen una representación del 53% en establecimientos de educación privada, lo que empieza a revelar cómo las remesas internacionales se invierten para mejorar los niveles de la educación. Contrastando esta información con los resultados de los cuadros anteriores de este apartado, se hace más visible el pago de educación privada, especialmente la educación superior por parte de los beneficiarios de remesas, constituyendo esto una oportunidad no solo para los jóvenes de 17-25 años de ir a la Universidad sino de los mayores de 25 a tener otra oportunidad de mejorar su educación y poder aspirar a un mejor nivel de vida.

### **Reflexiones finales**

Este estudio revela que la migración internacional en la ciudad de Cali es una estrategia calculada de los hogares para alcanzar mejores condiciones de vida. Y es que la dependencia que tienen los hogares transnacionales de las remesas refleja cómo estos rubros se convierten en un paliativo para no caer en la pobreza. Como lo confirmaba Solímamo (2004): “El inmigrante busca proteger -enviando ingresos adicionales- a sus familiares ante ciclos económicos adversos, que producen desempleo y bajos salarios en los países de origen, además de ayudarlos a enfrentar situaciones de pobreza o escasos ingresos en general”.

Dentro de los principales gastos que cubre la remesa en hogares transnacionales están la alimentación y la educación, dos gastos necesarios y vitales en la economía de cualquier hogar. En cuanto a la educación, el pago de matrícula universitaria y gastos en la universidad, se destinan principalmente a la población joven del hogar, de modo que los migrantes generan bienestar para su familia no solo en la inmediatez, sino que por medio de la educación se prepara a los jóvenes para conseguir mejores empleos y oportunidades de movilidad social.

Estos niños y jóvenes que se benefician de las remesas, de no conseguir en Colombia un medio profesional y laboral donde desempeñarse exitosamente, las mismas redes sociales y transnacionales de la migración los llevarían a migrar y generar pérdidas de capital humano para el país.

Se espera que la inversión en Educación que hacen los migrantes internacionales sea vista por el gobierno colombiano como una inversión en un mejor país, de modo que sea el gobierno el que genere mejores condiciones de inclusión de las familias transnacionales y proyectos de educación que incentiven la inversión de las remesas en estos rubros.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, P., Fajnzylber, P., & López, J. H. (2007). *The impact of remittances on poverty and human capital: evidence from Latin American household surveys* (English). Policy, Research working paper; No. WPS 4247. Washington, DC: World Bank.
- Banco Mundial. (2020). “Estadísticas Remesas”. Recuperado de: <https://www.banrep.gov.co/es/estadisticas/remesas>
- Canales, A., & Montiel, I. (Enero-Junio de 2004). “Remesas e inversión productiva en comunidades de alta migración a Estados Unidos. El caso de Teocaltiche, Jalisco”. (U. d. Guadalajara, Ed.) *Revista Migraciones Internacionales*, 2(3).
- CEPAL. (2000). *Uso productivo de las remesas familiares y comunitarias en Centroamérica*. México: Comisión Económica para América Latina.
- Cox-Edwards, A. & Ureta, M. (2003). “International Migration, Remittances and Schooling: Evidences from El Salvador”. *Journal of Development Economics*, 72(2), 3-42.
- FOMIN. (2013). “Informe Remesas a América Latina y el Caribe 2012: Comportamiento diferenciado entre subregiones”. Fondo Multilateral de Inversiones FOMIN. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?DOCNUM=36723444>
- Guarnizo, L. (2006). “Migración, globalización y sociedad: teorías y tendencias del siglo XX”. En G. Ardila, *Colombia: Migración transnacionalismo y desplazamiento*. Bogotá: Colección CES Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional, Ministerio de Relaciones Exteriores, Fondo de población de las Naciones Unidas.
- Herrera, G. (2005). “Remesas, dinámicas familiares y estatus social: la emigración ecuatoriana desde la sociedad de origen”. En N. Zúñiga, *La migración un camino entre la cooperación y el desarrollo*, Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-FUHEM), 149-162.
- Khoudour-Castéras, D. (2007). “¿Por qué emigran los colombianos? Un análisis departamental basado en el Censo de 2005”. *Revista de Economía Institucional*, 9(16), 255-271.
- McKenzie, D., & Rapoport, H. (2011). “Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico”. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1331-1358.
- Mejía, W. (2009). *Encuesta Nacional 2008-2009. Resultados generales de Migraciones Internacionales y Remesas*. Bogotá: Observatorio distrital de migraciones Bogotá y Observatorio colombiano de migraciones (Fundación Esperanza-Red Alma Máter).
- Micolta, A., & Escobar, M. (2011). “Familias de Cali con migrantes internacionales: El antes y el ahora”. *Revista Sociedad y Economía* (17), 69-87.
- Parella, S. (2007). “Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales Migrantes ecuatorianos y peruanos en España”. *Migraciones Internacionales*, 4(2), 151-188.

- Roa, M. (2010). *Inversión de remesas procedentes de España en hogares con experiencia migratoria en Cali y Palmira-Colombia*. Cali: A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Solimano, A. (2004). "Remittances by Emigrants: Issues and Evidence", in A.B. Atkinson (editor) *New Sources of Development Finance*, Oxford University Press.
- Sørensen, N., Van-Hear, N., & Engberg-Pedersen, P. (2006). "El nexu entre migración y desarrollo: evidencias y opciones políticas". En F. Vidal, *Informe FUEM de políticas sociales* (pp. 105-146). Madrid: FUEM.
- Stark, O. (1993). *La migración del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.





*Precariedad juvenil y sus nexos con la desigualdad educativa: casos en Argentina, Colombia,  
México y España*

de Jorge A. Lera Mejía, Salvador I. Escobar Villanueva y Roberto F. Ochoa García  
publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de  
imprimir en septiembre 2020 en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno  
195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819, Ciudad de México.  
El tiraje fue de 350 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural de 75 gramos.  
El cuidado estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT.

