

Innovar para continuar: la respuesta de los centros de formación para el trabajo ante la pandemia¹

Innovate to Continue: The Response of the Work Training Centers to the Pandemic

Enrique Pieck Gochicoa

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

enrique.pieck@ibero.mx

ORCID: 0000-0002-7263-2977

Martha Roxana Vicente Díaz

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, MÉXICO

roxana.vicente@tec.mx

ORCID: 0000-0001-7823-9933

RESUMEN

Este artículo busca dar cuenta de las implicaciones que ha tenido la pandemia en la oferta de capacitación de los centros de formación para el trabajo (CFT) en México. Parte de una sistematización de doce experiencias significativas y de relatos que recuperan las voces de las personas –instructores, administrativos y directivos– que trabajan en estos centros. La información que se generó brinda luces sobre lo que sucede en este campo: los espacios que están siendo afectados, las condiciones en que operan, así como las innovaciones y alternativas que se han diseñado. Con la pandemia, los CFT se vieron obligados a adaptarse a una nueva manera de impartición de cursos, y a partir de ese momento se empezó a contar una historia distinta. Tuvieron que innovar como una única manera de responder a las nuevas condiciones... innovar para continuar, para hacerse presente y seguir generando oportunidades. Aquí ofrecemos una mirada de lo que les ha significado, cómo lo han vivido y cómo lo cuentan.

Palabras clave: formación para el trabajo, pandemia, relatos, capacitación técnica, experiencia significativa

ABSTRACT

This article analyzes the effects of the Covid-19 pandemic on the offer of job training institutes (CFT) in Mexico. It results from a systematization project of twelve significant experiences and narratives that recover the voices of people –instructors, coordinators, and managers– who work in these institutes. The drawn information reveals what is happening in this field: the affected spaces, the conditions in which they operate, and the designed innovations and alternatives. With the pandemic, CFTs had to change their teaching-learning process, and from that moment, a different story began. The only way to respond to the new conditions was for them to innovate: innovate to continue, to stay and continue, to generate opportunities. Here we offer a glimpse of what it has meant to them, how they have experienced it, and how they tell it.

Keywords: work training programs, pandemic, narrative, skill development, significant experience

¹ Agradecemos a María del Carmen González Velázquez de la unidad de Vinculación de la DGCFE las observaciones recibidas a lo largo de este proyecto.

*A quienes nos apasiona estar en grupo y capacitar,
esta eventualidad en vez de ser una limitante
se convirtió en un reto y en un motivo de orgullo,
tanto en lo personal como en lo institucional*

Fuente: Instructor Icatec

... donde los celulares se convirtieron en aula virtual

Fuente: Cecati, 168

INTRODUCCIÓN

Este texto se deriva de un proyecto de investigación enmarcado en el tema de la formación para el trabajo (FT), más concretamente en el ámbito de la capacitación para el trabajo en el nivel medio superior. En México, esta actividad es desarrollada por los centros que dependen de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y tiene, entre sus principales usuarios, a jóvenes de bajos recursos económicos, quienes la ven como una segunda oportunidad en sus trayectorias educativas. La investigación buscó dar cuenta de las implicaciones que ha tenido la pandemia en la oferta de FT, tomando en consideración que la población atendida ha visto afectadas sus posibilidades de formación e inserción laboral. Se ha hablado sobre los efectos en el sistema de educación formal, sin embargo, poco se ha dicho sobre las implicaciones en el campo de la FT.

La FT resulta particularmente vulnerable debido a lo limitado de sus recursos, al bajo desarrollo de habilidades digitales entre el personal docente, a un estudiantado que proviene, en su mayoría, de sectores de bajos recursos, y al hecho de que el currículo de sus programas está compuesto por 80% práctica y 20% teoría: se torna complejo atender el componente práctico vía capacitación a distancia, una consideración que resulta de importancia para conocer la forma en que los Centros de Formación para el Trabajo (CFT) han enfrentado esta serie de limitaciones. En ese sentido, la FT enfrenta hoy día condiciones particularmente graves debido a las implicaciones que ha tenido la pandemia del Covid 19.

Consideramos que la investigación aporta conocimiento en lo que se refiere a las diferentes estrategias a las que recurrieron los instructores y responsables de los programas para hacer frente a la

pandemia. La información que se generó brinda luces sobre la situación que guarda la capacitación en este nivel, los espacios que están siendo afectados, las condiciones en que opera, las innovaciones y alternativas que se han generado para enfrentar este reto: innovaciones curriculares, pedagógicas, institucionales, entre otras. Asimismo, contribuye a visibilizar las diferentes dimensiones que están presentes en el quehacer cotidiano de la FT y que en el contexto actual han sido agudizadas. Ello permitió revelar necesidades que se perciben desde abajo y que sería importante atender para incorporarlas en programaciones futuras.

Nos apoyamos en el relato como herramienta metodológica que permite recuperar la voz de los distintos actores, para así mirar desde otra óptica la forma en que se ha enfrentado la pandemia. El objetivo fue dar cuenta de las experiencias de las personas (instructores, administrativos y directivos) que trabajan en estos centros.

Esta investigación tiene como antecedente el desarrollo de diversos proyectos que ha realizado la línea de *Educación, Trabajo y Pobreza* del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México con la DGCFT. Entre ellos, se desarrollaron dos proyectos de sistematización de experiencias significativas de FT: uno para población en general (Pieck, 2012) y el otro focalizado en los jóvenes de sectores vulnerables (Pieck y Vicente, 2017). Ambas sistematizaciones tuvieron como punto de partida una convocatoria para recuperar experiencias. En esta ocasión, la estrategia fue similar (ver adelante) con un foco específico en conocer cómo respondieron los CFT ante las condiciones que se desarrollaron en tiempos de pandemia.

Para dar cuenta de esto, se ofrece de inicio una visión de la problemática que enfrenta la FT en el marco de la situación social y económica que priva en México hoy día, contexto obligado para este tipo de análisis. Posteriormente, presentamos el concepto de “experiencia” y precisamos la importancia que asume en esta investigación, donde el foco son justo las experiencias que tienen los actores de estos programas de FT; eso nos conduce a presentar cuál fue nuestro abordaje metodológico y la importancia de habernos apoyado en el enfoque de la sistematización. Para finalizar, reflexionamos sobre diversos temas que se hacen presentes en los relatos y

que nos brindan elementos para caracterizar la respuesta de los CFT¹ ante la pandemia.

REALIDAD ACTUAL Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Algunos indicadores socioeducativos y laborales

El escenario social y económico actual que se enfrenta en México no es nada alentador. Está caracterizado por varios indicadores y circunstancias que se han agravado debido a las repercusiones de la pandemia en los más diversos ámbitos, entre ellos el desempleo, el abandono de estudios ante las necesidades económicas, la limitación de las fuentes de trabajo, la precarización de niveles de vida, y el desgaste social y mental producto del confinamiento.

A ello se suma el crecimiento del sector informal (60%), la agudización de la pobreza,² el rezago educativo³ y la brecha tecnológica específica frente a la naturaleza de los programas de FT. Un dato en especial preocupante es el número de personas que forman parte del rezago educativo, que suma 26 millones de personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica. Esta situación genera un escenario donde hay un porcentaje importante de población que no cuenta con estudios básicos, mayoritariamente jóvenes, que tienen frente a sí la necesidad de insertarse al mundo del trabajo, pero sin contar con los requerimientos básicos ni con las herramientas necesarias.

Aunada a esta problemática está la obligatoriedad de la educación media superior, que generó en los últimos años un afluente de jóvenes interesados en adquirir este nivel educativo. Este hecho contrasta con la desvalorización de las credenciales educativas en el mundo del trabajo (Jacinto, 2013) y con el poco valor que asignan

¹ Los CFT están compuestos por los Institutos de Capacitación para el Trabajo (Icat) y los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati), que están adscritos ambos a la DGCFT.

² Entre 2018 y 2020 la población en condiciones de pobreza subió dos puntos porcentuales, pasando de 42% a 44% de la población (Coneval, 2020).

³ A nivel nacional se observa que, entre 2018 y 2020 el rezago educativo aumentó en 0.3 puntos porcentuales, pasando de 19.0% a 19.2%, respectivamente (Coneval, 2020).

los jóvenes al certificado de bachillerato. En el contexto pre-pandémico se sabía que un porcentaje importante de jóvenes abandonan sus estudios de bachillerato (15.5%: cerca de 700 000 cada año) (INEE, 2017) y se preveía que sólo 26% de los jóvenes mexicanos obtendría un título de educación superior en su vida (OCDE, 2019).

Los últimos informes que consideran los efectos de la pandemia (OCDE, 2021) señalan que en México más de 25% de los jóvenes en edad de cursar la Educación Media Superior (EMS) no están matriculados, lo que provoca preocupación en torno a sus expectativas de inserción laboral, ya que la tasa de desempleo entre los jóvenes de 25 a 34 años con un nivel menor al bachillerato es de 4.2%; este indicador se agudiza si consideramos las diferencias de género. Al respecto, las mujeres jóvenes, sobre todo aquéllas con un bajo nivel educativo, tienen menos probabilidades de contar con empleo que los varones jóvenes. En México, en 2020, sólo 43% de las mujeres de 25 a 34 años de edad con un nivel de estudios inferior a la EMS estaban empleadas, frente a 88% de los hombres. Esta diferencia de género es mayor que el promedio de los países de la OCDE.

Ante esta situación, resulta relevante que al egresar del bachillerato los jóvenes hayan sido formados en habilidades y conocimientos que les faciliten la transición al trabajo, o bien les abran horizontes en otras áreas de la capacitación. Una formación para el trabajo de calidad constituye una estrategia fundamental para enfrentar la baja eficiencia terminal de estudiantes que cursan el nivel medio superior, considerando que más de 13% de quienes ingresan al bachillerato, lo abandonan (Poy, 2018).

Ante este panorama es importante destacar que los jóvenes constituyen la principal población que asiste a los programas de capacitación de la DGCFT (cerca de 60% de los estudiantes). Esta información se cruza con las implicaciones económicas que ha derivado la pandemia sobre su situación: en la actualidad siete de cada diez personas que han perdido su empleo son jóvenes. Esto habla de la necesidad que tienen de adquirir conocimientos y herramientas que los formen para el trabajo como una segunda oportunidad de formación, posibilidad que en este momento está siendo afectada por la pandemia (Gallart y Jacinto, 1998). A ello se añade la importancia y significado que atribuyen los jóvenes al trabajo como una actividad

que les permite ser independientes, tener una vía para la realización de aspiraciones y expectativas (Jacinto, 2013; Pieck, 2011), y obtener gratificaciones inmediatas (monetarias y vivenciales) (Pérez Islas y Urteaga, 2001). Además de los jóvenes, cabe ubicar aquí a amplios segmentos de población que se encuentran en el sector informal y que requieren conocimientos y habilidades para facilitar su transición al mundo del trabajo.

Espacio para la formación para el trabajo

En este escenario, la oferta de capacitación técnica se vislumbra como una importante alternativa a la que pueden acceder diferentes grupos de la población y en distintos contextos. Frente a circunstancias donde permanece bajo el acceso a la educación superior, donde no hay condiciones económicas ni familiares que permitan continuar los trayectos educativos, la FT que ofrecen los CFT de la DGCFT constituye una opción relevante que permite aliviar las problemáticas que enfrentan las poblaciones de bajos recursos. A 2022, en México existen 201 centros de capacitación federalizados (Cecati), y 31 Institutos de Capacitación para el Trabajo (Icat) en 30 entidades federativas, con una oferta de 473 servicios de carácter descentralizado: 297 Unidades de Capacitación (UC) y 176 Acciones Móviles (AM).⁴

A lo largo de los años esta modalidad de capacitación ha sido cuestionada, debido a su débil vínculo con el mundo del trabajo, por brindar acceso sólo a los segmentos inferiores del mercado laboral, por inhibir la continuidad de estudios, por ser cursos cortos y rápidos para la población de bajos ingresos y que tienen un impacto reducido, entre otras razones (Moura, 2008). Ello ha llevado a cuestionar el sentido y función de la capacitación técnica en el amplio marco de las políticas de FT.

Es preciso contrastar estos cuestionamientos con los aportes observados por la investigación (Jacinto y Millenaar, 2010 y Pieck, 2011, 2012), pues resulta interesante que, aun en el marco de la mar-

⁴Página oficial de la Subsecretaría de Educación Media Superior <http://sems.gob.mx/swb/sems/cecati-icat-cdfort>

ginalidad que caracteriza a los cursos ofrecidos por los centros de capacitación, éstos dejan huellas en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores vulnerables. Estos programas tienen la ventaja de ofrecer capacitación rápida y económica en un oficio, que les brinda la posibilidad de vincularse con el trabajo (aunque sea en segmentos inferiores) y obtener un ingreso sin tener que cursar tres años de EMS. Los CFT abren espacios que representan una segunda o última oportunidad para estos jóvenes, en quienes se percibe un interés genuino en lo que aprenden (Pieck, 2011). En su paso por los cursos de capacitación, muchos de ellos definen su vocación, encuentran utilidad a las habilidades y conocimientos que adquieren, se llegan a vincular de nuevo con el sistema educativo formal, incursionan en pequeños emprendimientos, refuerzan o actualizan habilidades, entre otras posibilidades. De esta manera, se generan dinámicas de movilidad social que son resultado de recorridos complejos y laberínticos donde los jóvenes van perfilando sus trayectorias. Estos señalamientos coinciden con aportes de investigación donde se indica que estos cursos, lejos de ser “alternativas pobres para pobres”, en ciertas condiciones, aportan a la creación de oportunidades de calidad (Jacinto y Millenaar, 2010, p. 220).

Tiempos como los actuales demandan estrategias de formación que permitan llegar a grupos de población que se ubican en sectores con grandes necesidades económicas. La oferta de capacitación que brindan los CFT de la DGCFT cuenta con la flexibilidad necesaria para atender necesidades de formación en muy diferentes contextos: que van desde un curso sobre pintura con óleo, cocina, estilismo, carpintería, manualidades, hasta especialidades en ofimática, idioma inglés, moldeo de plásticos y emprendimiento, entre tantos otros.

Formación para el trabajo de calidad

Si bien el énfasis sobre la educación técnica profesional (ETP) había perdido fuerza en diferentes escenarios internacionales, en la década pasada volvió a ser prioritaria entre las recomendaciones internacionales de política educativa (de Ibarrola, 2010). Este nuevo aliento se ha fortalecido ante la pandemia, como opción que permite enfrentar la desigualdad, facilitar la transición al mundo del trabajo, apoyar el desarrollo de pequeñas economías, contar con un ingreso.

Ello ha llevado a reflexionar sobre los rasgos que debería asumir una FT, si lo que se busca es que la capacitación impacte en la realidad de los jóvenes, que incida en diferentes niveles, que mejore el perfil de empleabilidad y que facilite la transición al mundo del trabajo. Es menester pues que la FT sea de calidad, lo que a su vez conduce al concepto de *integralidad*. Es decir, no más una capacitación puntual, como se concibió y se practicó en sus inicios —y como ciertamente todavía se practica en otras latitudes—, sino más bien una capacitación que además de incluir la formación en habilidades técnicas, complementa en otro tipo de habilidades y conocimientos, tales como: la formación en habilidades socioemocionales y sociolaborales, compensación de déficits en competencias básicas, manejo del inglés, manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), emprendimientos, profesionalización y actualización de conocimientos y habilidades, estancias laborales, entre otras.

La calidad de la formación para el trabajo tiene que ver también con la pertinencia y relevancia que tengan los programas para responder a las necesidades de formación en diferentes poblaciones y contextos. Es decir, las necesidades son distintas en áreas rurales y urbanas, con población joven y de la tercera edad, grupos indígenas, mujeres, personas discapacitadas, etcétera.

La pandemia ha venido a poner a prueba la oferta de FT en condiciones sociales y económicas que se han visto agravadas. No ha habido un llamado específico a nivel política para que los CFT asuman una responsabilidad particular para responder a las necesidades de FT que tiene la población en general; sin embargo, sí ha habido experiencias diversas que hablan de la forma en que los CFT han respondido a estas nuevas condiciones. Si bien los resultados hablan de los obstáculos y carencias (internas y externas) que limitaron la impartición de una FT de calidad, es posible descubrir rasgos innovadores que desde ya constituyen aportes a esta modalidad.

Con base en estos argumentos, hemos desarrollado una investigación que muestra las diferentes estrategias que fueron puestas en práctica para hacer frente a la problemática generada por la pandemia. Ante las dificultades ya propias en que se mueven estos programas, esta investigación es relevante porque evidencia y expone una serie de situaciones y prácticas que resultan cruciales si lo que

se quiere es mejorar la calidad y los métodos de impartición de la formación para el trabajo que se ofrece en estos centros de capacitación, amén del papel significativo que tienen en este momento ante el deterioro de las condiciones sociales y económicas.

A la luz de lo planteado, la pregunta central que guió el proyecto de investigación fue: ¿cómo se ha enfrentado la problemática generada por la pandemia en los centros de formación para el trabajo de la DGCFT? Algunas de las interrogantes que apoyan este interés prioritario son: ¿cómo ha impactado esta respuesta en la vida de las personas? ¿Cuáles han sido las estrategias de formación? ¿Cuáles han sido las innovaciones? ¿Qué han aportado al campo de la FT? ¿Qué implicaciones educativas está teniendo? ¿Qué es lo que ha pasado a estudiantes y docentes con este proceso? ¿Cómo lo han vivido? ¿Qué lecciones se derivan de estas experiencias? ¿Qué es lo que se evidencia?

En el fondo se partió del interés por conocer a fondo lo ocurrido en este periodo en materia de formación para el trabajo y que los resultados pudieran aportar en términos estratégicos; es decir, encontrar elementos que permitan considerar futuras acciones y políticas en este campo. Nos preocupaba también develar las necesidades que surgen de esta mirada, que la pandemia nos ayudara a desenmascarar las vulnerabilidades de estos programas, a la vez que pusiera al descubierto espacios de posibilidades.

LA “EXPERIENCIA” COMO FOCO DEL ANÁLISIS Y REFERENTE CONCEPTUAL

Para efectos de esta investigación fue central apoyarnos en el concepto de *experiencia*. Partimos de que el relato es una herramienta muy poderosa para acceder a la experiencia de los sujetos en el campo de la investigación educativa. Éstos pueden ser relatos escritos o narrados. Para ello, se compartieron algunos criterios para pensar la experiencia y elaborar textos escritos, en los que se destaca la importancia de la intersubjetividad, la polifonía y la narración de eventos significativos —a manera de carta o de cuento— con el fin de garantizar un ejercicio efectivo de memoria, reflexión y recuperación de lo vivido.

Se trata de una invitación a mirar atrás de una manera crítica, para identificar el papel de cada quien, para reflexionar y redescubrir su experiencia y compartirla con los demás. Se señala que estas experiencias son el centro y objetivo del proyecto, y se subraya que “contarlas” de forma escrita implica un ejercicio crítico e intersubjetivo en el que importan tanto los sucesos como los procesos, los logros como los sentimientos, expectativas, sabores y sinsabores.

El relato devela todo aquello que constituye *experiencia* en el sujeto. De acuerdo con Larrosa (2003), al relatar una experiencia la persona se sitúa como protagonista de una historia y va develando cómo le afectan los acontecimientos que le suceden y el lugar que ocupan dentro de la historia que se narra. Esto es crucial porque la experiencia al fin y al cabo no es lo que pasa, sino lo que le pasa al “sujeto” (Larrosa, 2003). En este sentido, la experiencia tiene el rasgo de ser algo externo, ajeno, que afecta al sujeto, siempre y cuando éste se encuentre receptivo y reflexivo. La experiencia es un movimiento de ida y vuelta: el sujeto se abre al acontecimiento, sale de sí mismo para ir al encuentro de lo otro, y este encuentro producirá efectos en él. El sujeto que se abre a la experiencia se deja transformar (Larrosa, 2006).

El planteamiento anterior deja ver una relación íntima y necesaria entre aquello que acontece y quien lo padece. La narración de la experiencia, la creación de textos que relatan la experiencia apoya al sujeto a recuperar el sentido de aquello que le pasa. Por esto, el relato resulta una herramienta imprescindible a través de la cual se recupera, se expone y se resignifica la experiencia. Los textos surgidos a partir de un proceso de recuperación de experiencias son valiosos dado que no sólo revelan dimensiones de sentido –valores, ideales, horizontes de plenitud, etc.–, sino que dan cuenta de cómo se vive la práctica educativa en lo cotidiano y su diversidad de significados.

En este sentido, el análisis desde la experiencia evoca un modo particular de construir conocimiento; implica revisar con detalle, encontrar o co-crear el sentido que tiene la práctica; mirar de otro modo y disponerse de forma distinta, opuesta a los criterios de eficiencia y productividad de la lógica dominante en los procesos de investigación. Pensar lo vivido a partir de la noción de experiencia expone la complejidad de una realidad y construye una forma de

mirar desde la vida cotidiana tomando en consideración perspectivas diversas.

La noción de *experiencia* se convirtió así en la herramienta conceptual que permitió ahondar en los procesos que siguieron los distintos sujetos para responder al contexto de pandemia. Nos interesaba conocer qué les pasó a las personas con las implicaciones desatadas por la pandemia. ¿Cómo reaccionaron? ¿Cómo incidió en su vida cotidiana? ¿Qué reflexiones les suscitó? ¿Qué actividades de FT emprendieron? ¿Cómo cambió su comportamiento? ¿En qué medida se vio involucrada su subjetividad en la forma en que reaccionaron y procedieron?

NOTAS METODOLÓGICAS

Con objeto de dar cuenta de la problemática que ha enfrentado la FT en este periodo, nos apoyamos en los relatos de las personas directamente vinculadas con los programas de formación, quienes estuvieron en mayor contacto con la experiencia y, de alguna manera, son los responsables. El enfoque de investigación fue la sistematización de experiencias significativas, debido a que desde la línea de *Educación, Trabajo y Pobreza* hemos optado por el uso de metodologías participativas para generar conocimiento de forma colectiva. La sistematización sugiere un proceso que trasciende la rigidez metódica y cede lugar a análisis interpretativos, mediante los cuales es posible acceder a la subjetividad, las emociones y los valores de las personas.

La experiencia implica la subjetividad necesaria para la construcción de sentido, y a través de la sistematización se logra la recuperación de significados y se crea el espacio para hacer presentes las diferentes lecturas que se hacen de la práctica. En este proceso, el relato de los actores involucrados es clave, porque desde éste se va armando la interpretación de lo que sucedió o está sucediendo (Borjas, 2003). Así, los relatos constituyen una herramienta fundamental para hacer la reflexión de la experiencia en todo proceso de sistematización.

La sistematización busca en primer lugar producir un relato sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria y densidad a

partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden “conversar” sobre ella... La confrontación de las diversas versiones permite identificar núcleos temáticos, datos “columna” y episodios significativos, así como la periodización y la caracterización endógena de la experiencia (Torres, 1997, p. 28).

Al respecto, Messina (2015) plantea que la sistematización es una forma de investigar que a la vez presenta una opción política y “emancipadora” ya que los participantes y su experiencia no son “objeto de estudio”, sino constructores de un relato, y donde, a través de la reflexión y la narrativa, toman lugar procesos de transformación individual y colectiva.

El ejercicio reflexivo interpretativo propio de la sistematización se dirige a comprender las formas y la construcción de los procesos de significación y acción de los actores que están involucrados en una determinada experiencia, y “el análisis de la experiencia posibilita comprender las prácticas cotidianas como construcciones simbólicas dentro de una estructura” (Zavala, 2010, p. 95). Así, el sentido de una práctica se puede develar a través de la interpretación que realizan los diversos actores sobre la experiencia, en una o varias dimensiones y contextos de significación.

Desde este marco, y siguiendo la estrategia de proyectos anteriores (Pieck, 2012; Pieck y Vicente, 2017, 2019), se lanzó una convocatoria a nivel nacional para que enviaran la propuesta de alguna experiencia significativa que conocieran durante el periodo de pandemia. La convocatoria estuvo dirigida a personal que labora en los CFT de la DGCFT, quienes podían ser instructores, coordinadores, administradores y directivos. Lo importante era que tuvieran alguna experiencia que desearan relatar, que estuviera relacionada con la FT y la pandemia, y que fuese significativa.

En la propia convocatoria se enviaron los lineamientos para este primer envío de propuestas. Una vez recibidas, se seleccionaron aquellas experiencias que cumplían con el requisito de ser significativas (ver adelante). A las y los autores que resultaron elegidos en esta primera selección se les convocó a un seminario/taller en línea (vía *Zoom*), cuyo propósito fue brindar un acercamiento al enfoque de la sistematización y al “relato de vida” como herramienta de trabajo. A

su vez, se brindaron lineamientos para reflexionar las experiencias y desarrollar los relatos. Posteriormente, se evaluaron los avances y se otorgó acompañamiento vía sesiones de asesoría en línea.

Para efectos de elaboración del relato de vida, se diseñó un guion con base en algunas de las categorías generadas durante la fase de problematización. Se puso énfasis en la importancia de reflexionar sobre lo que había significado formar para el trabajo durante estos tiempos de emergencia sanitaria. Se buscó dar cuenta de motivaciones, aprendizajes, inquietudes, retos, problemáticas, transformaciones personales e impacto de la respuesta en el ámbito formativo. Para esto fue necesario sensibilizar a los participantes en el proceso de narrar sus experiencias. Fue importante que supieran que éste era un ejercicio con el cual se buscaba la participación de distintas voces y que cada una de éstas era fundamental para reconstruir lo vivido. Se pretendió que la suma de los aportes diera luz sobre las diferentes aristas que comprenden lo que ha sido la experiencia pedagógica personal, colectiva e institucional en este tiempo de pandemia.

Para esta investigación se entendió por experiencia significativa aquella que contribuye en términos estratégicos a enfrentar problemas derivados de la pandemia. Se buscaba que la experiencia fuera innovadora en su forma de abordar las problemáticas surgidas en este contexto. Era importante que hubieran logrado brindar una respuesta a las necesidades de capacitación de las y los estudiantes; en ese sentido, era necesario que la experiencia se distinguiera como una respuesta creativa y organizada para enfrentar las vicisitudes de la pandemia. Finalmente, y un aspecto que consideramos relevante, es que en las experiencias se hicieran presentes las subjetividades de los narradores; es decir, que el texto mostrara los sentimientos, las inquietudes, decisiones tomadas y situaciones que tuvieron que vivir durante este periodo.

EXPERIENCIAS QUE DESTACARON

Como resultado de la convocatoria se recibió un total de 54 experiencias, de las cuales se seleccionaron 12 que cumplían con los requisitos de ser una experiencia significativa. Entre ellas cabe distinguir: i) dos experiencias que destacan por ser relatos de una sola

persona: un docente que narra su experiencia de brindar un curso de pintura al óleo en condiciones aisladas y sin acceso a Internet, y el de una maestra que desarrolló cursos de administración para emprendedores con el apoyo de *WhatsApp*; ii) dos experiencias que tienen como foco brindar capacitación a población discapacitada y con lineamientos muy claros de inclusión social en sus programas; iii) tres experiencias que denominamos como institucionales, ya que dan cuenta de cómo los CFT se organizaron como institución para hacer frente a las nuevas exigencias demandadas por la pandemia; iv) dos experiencias que destacan por haber establecido articulaciones con diferentes instancias: una empresa automotriz (Nissan) y una universidad (la Universidad Pedro Ramos Arizpe, UPRA); v) tres experiencias que se distinguen por haber focalizado su atención, una en el diseño de un programa de capacitación para realizar videos dirigido a docentes, otra por su intención de brindar capacitación en sectores de alta vulnerabilidad social, una tercera por el diseño y puesta en práctica de un programa de capacitación para jóvenes, que se caracteriza por la inclusión del *plus* tecnológico en su programa curricular.

Temas e inquietudes presentes en los relatos

A lo largo de la lectura de los relatos se hacen presentes varios temas e inquietudes que reflejan los significados que tuvo la experiencia para los actores, así como los procesos que caracterizan esta etapa. Estos temas nos invitan a reflexionar en torno al comportamiento y ánimo de las personas frente a las exigencias derivadas de la pandemia, a las estrategias –tanto individuales como institucionales– que se adoptaron frente a este fenómeno, a las distintas poblaciones que se atendieron, articulaciones y formas de colaboración que fue preciso implementar, a los distintos abordajes digitales que se derivaron para atender los retos, herramientas y plataformas utilizadas, innovaciones generadas, entre otros.

En marzo 2020 los planteles de formación para el trabajo se vieron obligados a trabajar para adaptarse a los nuevos métodos de impartición de cursos, y a partir de ese momento se empezó a contar una historia distinta. Aquí ofrecemos una mirada de lo que para

ellas y ellos han significado, cómo lo han vivido, cómo lo recuerdan y cómo lo cuentan.

La disposición y actitud del equipo del plantel

Si hay un tema que está presente en los relatos es la actitud y ánimo con la que se enfrentaron los retos derivados de la pandemia. Esta actitud se muestra en los distintos actores del proceso: estudiantes, docentes, directivos. Todas y todos en sus diferentes niveles expresaron su desconocimiento sobre los alcances de las TIC para dar continuidad a los programas. Algunas personas ni siquiera usaban un celular (cosa común en los sectores más vulnerables).

Este tipo de dudas que expresa una docente son elocuentes del ánimo que prevalecía por esos días:

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

Los testimonios hablan del miedo, de la angustia que les generaba a muchos docentes apoyarse en herramientas que desconocían, un miedo que tuvieron que vencer y que después se tornó en el deseo y entusiasmo de aprender el manejo de las diferentes TIC, plataformas y herramientas. Tanto estudiantes como docentes se enfrentaron a dificultades de comunicación que tuvieron que ir solventando sobre la marcha.

Como comenta un director de plantel, se evidenció la necesidad de “cambiar de *chip*”, de empaparse en el uso de herramientas digitales y de analizar sus posibilidades para dar continuidad a las actividades del plantel. Fue común escuchar en las diferentes experiencias el “no se vale decir no puedo”, y así todos le fueron entrando y tomando el gusto por el reto. Como se aprecia en algunos de los relatos, las estrategias asumidas una vez aceptada la sorpresa, hablan del compromiso que se manifestó por las diferentes figuras del plantel en el que todas y todos se sumaron a mover este nuevo barco, más allá del cansancio y de la incertidumbre.

Apoyo a la formación de los docentes

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

En este sentido, la necesidad de formar a todo el personal en estas competencias digitales fue la primera medida estratégica que se adoptó en los CFT, una vez que se tomó conciencia de que la pandemia no sería pasajera, sino que trascendería. Se hablaba de una “nueva normalidad” en la que habría que aprender a convivir y a formar para el trabajo de distinta manera.

La experiencia de Gilberto del Cecati 108 en la Ciudad de México es muy elocuente sobre la originalidad de la experiencia de este CFT al poner énfasis en la capacitación dirigida al desarrollo de videos. Conscientes de la necesidad a la que se iban a enfrentar los docentes para continuar impartiendo sus cursos de manera virtual, la experiencia de este CFT fue precisamente enseñarles a elaborar videos de los diferentes programas de capacitación. Como señala Gilberto, “es un apoyo que los profes necesitaban, ya estábamos llegando un poco tarde... quién hubiera vislumbrado que los docentes también estábamos en estado de vulnerabilidad”. Dada la complejidad que podía implicar la tarea de confeccionar un video, se tuvo la claridad, desde el principio, de que la idea era hacer videos con cierto rigor profesional, pero que estuvieran al alcance de las personas interesadas.

La necesidad de capacitarse, como vía para establecer comunicación con los estudiantes, llevó a los docentes al conocimiento de

todo tipo de herramientas y plataformas; es lo que generó que utilizaran el *WhatsApp* con fines académicos y tuvieran que empaparse sobre cómo hacer uso de plataformas y aplicaciones menos conocidas. Comenta un profesor: “sólo se utilizaban *Apps* para socializar, usarlas para el trabajo no lo teníamos contemplado”. Este cambio es un reflejo de la nueva dinámica a la que se vio obligado a adaptarse el equipo de cada plantel. Ésta es la nueva consigna que definieron como inevitable en el Cecati 136 y que fue la guía para las actividades y estrategias que se emprendieron ante esta nueva realidad. No había otra opción más que entrar al uso de la tecnología con fines didácticos, explorar las posibilidades de conexión con los recursos que se tenían a la mano y para eso, “había que cambiar el *chip*”.

Así lo cuenta una profesora de Asistencia Ejecutiva, quien reflexiona sobre lo que implicó esta formación:

Tuve que actualizarme en herramientas digitales, estrategias virtuales, elaboración de videos, presentaciones con imágenes en movimiento y sonido, así como formularios en línea. Un curso me llevaba a otro, lo que me permitió crecer de manera profesional y personal durante el encierro en casa. Dejé de preocuparme y mejor me preparé, para poder ayudar a mis alumnas en esta nueva modalidad de cursos a distancia.

Algo importante y excepcional en este periodo es que los profesores e instructores contaron con tiempo suficiente para capacitarse en lo que requerían. Ello habla de las ventajas insospechadas que brindó esta etapa, en que contrariamente a un estancamiento, más bien el contexto contribuyó al desarrollo de habilidades y conocimientos que apoyarían a los instructores en el ejercicio de sus funciones. Comenta el director del Cecati 128:

ante esta gran adversidad que representó la pandemia, reconocimos también un área de oportunidad para poder capacitarnos en las áreas afines que requería nuestro trabajo y las herramientas tecnológicas para poder desarrollarlo. Siempre habíamos argumentado que no teníamos tiempo para capacitarnos en lo que queríamos y requeríamos, y ahora teníamos el tiempo suficiente. Qué sorpren-

dente fue ver que, en un lapso de seis meses, el personal llegó a tomar 344 cursos.

Nuevo código institucional

A raíz de la pandemia y sus implicaciones, se fue generando un nuevo código institucional que empezó a normar las diferentes interacciones del equipo en el plantel. Ésta es una nueva realidad que se vive en los CFT y que envía señales sobre la medida en que la realidad virtual y las formas de organización que se diseñaron ante la pandemia se mantendrán presentes en el tiempo que viene.

Empezó a gestarse el deseo por conocer y manejar distintas plataformas digitales y este conocimiento fue permeando y modificando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se empezó a hacer evidente la mediación de la tecnología en una mayor escala y con mayor profundidad que en épocas anteriores. Esta tecnologización se fue impregnando y haciendo visible en cada uno de los ámbitos de los CFT. No es gratuita la calificación que otorgan los del Cecati 136 al denominarla como “estrategia digital” y que, de alguna manera, es un ejemplo de este nuevo código de trabajo y de relacionarse que se empezó a imprimir en muchos de los planteles. En palabras de Carlos “se ha convertido en una nueva forma de trabajo de la institución y que se encuentra alineada a la oferta educativa de la DGCFT, y ahora contamos con cursos presenciales, híbridos y a distancia”. Continúa, ejemplificando la dinámica del plantel: “este proyecto de adaptación en tiempos de adversidad sanitaria termina siendo institucional e implementa una noción de capacitación pertinente. No consiste en una sola acción, sino en un grupo de acciones articuladas que nos permitieron organizar nuestros procesos académicos y administrativos”.

Al respecto, también se constata la disposición de las personas para colaborar y enfrentar las nuevas condiciones. El trabajo en equipo es considerado uno de los factores clave. Se le descubrió como un atributo propio de cada plantel y en el cual se apoyaron muchas de las estrategias implementadas. Los relatos dan cuenta no sólo de la solidaridad y disposición de los equipos de Ofimática (casi únicos con experiencia en TIC) para capacitar al personal, sino del esfuerzo

de administrativos, docentes y por supuesto directivos, para sostener el ánimo colectivo y la motivación de todo el personal.

Este esfuerzo de todos y de todas en la dinámica de los CFT se percibe en particular en el Cecati 91, en Durango, y en los Cecati 136 y 128, en la Ciudad de México, que se caracterizaron por haber emprendido estrategias institucionales. Claudia, del Cecati 91, señala al respecto: “lo más importante era identificar todas las posibilidades que teníamos frente a nosotros y detectar las áreas de oportunidad que debíamos fortalecer” y que, a la par de la capacitación en el manejo de herramientas virtuales, se priorizó la comunicación con estudiantes a través de plataformas tradicionales como *Facebook* y *WhatsApp*.

Como consecuencia de este acercamiento se identificaron aspectos que inquietaban a los estudiantes: ¿por qué medio iban a tomar capacitación?, ¿cómo se iban a inscribir?, ¿tendría costo?, ¿qué herramientas y equipo se iban a necesitar?, ¿cómo conseguirían el material para prácticas?, ¿cómo serían evaluados sus trabajos?, por mencionar las de mayor impacto.

Sin duda, los relatos dan cuenta que la acción colectiva rindió frutos. Esto es posible, de acuerdo con Conill (2006), cuando el rendimiento de la colaboración es mayor que lo contrario, es decir, cuando los sujetos encuentran que los beneficios por cooperar son mutuos y favorables, independientemente de los fines que cada agente tenga. En este sentido, el contexto incentivó al personal de los CFT a buscar los puntos de encuentro y a crear los espacios para imaginarse los caminos que se podían recorrer juntos, desarrollándose así el compañerismo, el nivel de comunicación y el trabajo en equipo. Esto se observa tanto al interior de los CFT como en las alianzas que algunos de éstos sostuvieron –y fortalecieron– con otras instituciones y organizaciones durante este periodo.

El aprendizaje colaborativo e interinstitucional

Algo que se ha percibido como una grata sorpresa para los directivos y coordinadores de programas, es el hecho de que algunas de las vinculaciones que los CFT establecieron de forma previa a la pandemia cobraron aún mayor sentido y se fortalecieron durante la emergen-

cia sanitaria. En este sentido, los relatos dan cuenta de vinculaciones afortunadas y, sobre todo, de un camino de aprendizajes recorrido de manera conjunta.

El aprendizaje colaborativo refiere a una situación didáctica caracterizada por determinadas formas de interacción y una serie de condiciones que conducen al logro de aprendizajes significativos (Vaillant y Manso, 2019). Al respecto, los CFT encontraron en las alianzas con otras organizaciones e instituciones la oportunidad de crear espacios para tener aprendizajes que les permitieron responder –tanto a éstos como a sus aliados– al contexto.

Así lo constata la alianza Cecati-Nissan en Aguascalientes. Durante la pandemia, ambas organizaciones “cerraron filas y entrelazaron las manos más allá de un acuerdo de colaboración, formando una hermandad”, según la autora del relato, y agrega que “NISSAN reconoce que si no se estuviera trabajando de forma dual con Cecati, la preparación de los alumnos sería mucho más larga. En este ganar-ganar, la formación se logra máximo en un año, ya que muchas veces son contratados antes de ese tiempo”.

Para la experiencia del Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Hidalgo (Icathi) también ha sido fundamental el fortalecimiento de vínculos con instituciones que no detuvieron sus actividades de apoyo a personas con necesidades de atención especial. Mediante el trabajo coordinado con el Centro de Justicia para Mujeres del Estado de Hidalgo (CJMh) se dio continuidad a los cursos para usuarias en situación de violencia, quienes a través de la capacitación en línea han encontrado una formación integral. Asimismo, un profesor del Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Coahuila (Icatec) expresa su satisfacción por haber participado en el proyecto de apoyo a la UPRA: “Me ayudó a desarrollar nuevas competencias para poder transmitir mis conocimientos y experiencias a distancia, de sentir emociones encontradas como la de estar físicamente distanciados, pero con una conexión en común, la de seguir aprendiendo, compartiendo, conviviendo y avanzando, a pesar de tantas vicisitudes”.

En los nuevos escenarios se vislumbra el papel central que tienen las vinculaciones institucionales y las alianzas intersectoriales para

alcanzar el bien interno⁵ o función social de los CFT. La actividad de los CFT no puede desvincularse de este fin y propósito que constituye su razón de ser. En tiempos de pandemia este hecho cobra mayor sentido debido a la crisis social y económica que se deriva; al respecto, las alianzas ofrecen mayores posibilidades de que la oferta de la formación para el trabajo llegue e incida en la vida de sectores vulnerables y empobrecidos.

Pandemia e innovación en la FT

La pandemia ha traído consigo la posibilidad de evolucionar la formación para el trabajo. Que la pandemia nos haya obligado a trabajar en línea ha abierto el cauce a la innovación. Si es común hablar de las innovaciones que se han desarrollado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación en general (desde el kínder hasta la universidad) con motivo de estas nuevas circunstancias, lo mismo cabe reflexionar sobre la importancia de la innovación en el ámbito de la formación para el trabajo.

Las experiencias que se han analizado en el marco de esta investigación hablan cada cual a su manera de los retos a los que se enfrentaron los docentes y de la manera en que los resolvieron. Las respuestas abrieron maneras diferentes de concebir y practicar la FT. Van desde la estrategia diseñada por un profesor para impartir un curso de pintura al óleo a jóvenes sin conexión a Internet; las dinámicas didácticas de un profesora de la especialidad de Administración que en su celular rediseñó todo un curso de emprendimiento para impartirlo a distancia utilizando sólo la aplicación *WhatsApp*; la elaboración de material audiovisual para ofrecer una capacitación que apoyara a los docentes en la realización de videos profesionales que serían utilizados en sus cursos; al papel del lenguaje de señas en la capacitación a personas con problemas auditivos; el ingenio para diseñar la estrategia que siguió un CFT para apoyar a una universidad politécnica; los retos que hubo que superar para

⁵De acuerdo con Cortina (1997), los bienes internos son aquéllos vinculados a la existencia misma de la actividad, metas y fines que le confieren sentido y legitiman socialmente.

tratar de llegar a zonas aisladas, con grandes carencias y sin señal de Internet, entre otros. Todos ellos son ejemplos de que la formación para el trabajo impartida por los planteles en muchas situaciones se tuvo que reinventar, tuvo que innovar como una única manera de responder a las nuevas condiciones; innovar para continuar, para hacerse presentes y seguir generando oportunidades.

La innovación se vivió como ese espacio de posibilidades donde se conectaron experiencias, tecnologías, recursos, saberes, historias y esfuerzos para crear valor compartido, algo que generó sentido y ánimo en un escenario de incertidumbre y muchas veces de desolación. Es ejemplo también de innovación la forma como las y los docentes tuvieron que establecer procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales en estas nuevas condiciones. A cada quien le tocó y cada quien lo resolvió a su manera, por eso los docentes constituyen una figura clave que ayuda a entender cómo se enfrentó esta situación y cómo se innovó.

Las hazañas individuales

En los relatos también se constata que la respuesta de los instructores estuvo a la altura de la situación; sobre la marcha fueron encontrando razones para colaborar y motivos para aprender. Así lo comenta una de las docentes del Icati, quien además es intérprete en lengua de señas mexicana:

No debemos olvidar que nosotros estamos trabajando para ayudar a alguien más a construir y a tener esos conocimientos. Entonces, pues, es disposición y es echarle ganas. Que sí, el trabajo se duplica, pero cuando tienes estas recompensas, cuando ves que el trabajo, pues, tiene esos frutos, la satisfacción personal valió la pena.

Así, es interesante observar cómo, a la par de los esfuerzos institucionales, está la presencia constante de múltiples sujetos que toman a la pandemia como su reto personal y viven su experiencia. En ese sentido, ha resultado interesante recoger las voces que se han generado de parte de los docentes y que dan cuenta de cómo vivieron ellos este reto, de lo que les pasó con la pandemia. El relato de una

instructora es muy elocuente de la experiencia vivida y de lo que le implicó en términos de actitud frente a este nuevo reto:

Al inicio de la contingencia me sentí muy presionada, estresada. “¡Dios mío! ¿Cómo irán a reaccionar los alumnos? ¿Irán a continuar?” Poco a poco vi que fueron inscribiéndose y se siguió incrementando inclusive la matrícula, eso me motivó y dio ánimo para seguir aprendiendo. Ya entré a otras plataformas que no sabía cómo entrar. Se me quitó el miedo al ver que los alumnos continuaban. Me dije, “cuál es el problema. Aquí no hay ninguna dificultad más que seguir aprendiendo, pues este momento nos tocó vivir, en esta situación de pandemia”. Y digo, cuando uno ama verdaderamente su profesión, no se le hace difícil nada, siempre busca una salida a los demás. Busca estar al corriente y al tanto de las nuevas tecnologías y de lo nuevo que va surgiendo. Me siento muy satisfecha por lo aprendido y por lo realizado con los alumnos (Instructora de lengua inglesa).

En el mismo sentido, comenta un docente de fabricación de muebles del Cecati 128:

antes de que terminara el curso a docentes, se nos requirió el nombre de un curso básico de extensión de la especialidad que se pudiera dar en línea. En verdad me sentí renuente, ya que carpintería es para cursos de forma presencial y aún no me adaptaba al cambio. Con lo aprendido en el curso me animé a dar mi primer curso a distancia, con el apoyo de mis hijos, quienes me apoyaron con su equipo de cómputo, con el que atendí a un grupo de jóvenes de media superior.

Incremento y diversificación de la matrícula

Fue interesante observar cómo en algunos CFT se da cuenta de que la matrícula cambió, de receptor de población vulnerable a incluir a personas con mejores niveles académicos. Pensamos que la explicación puede venir del hecho de que, ante la falta de oportunidades laborales y el abandono de estudios, los más escolarizados también

ven a la oferta de los CFT como una opción atractiva de frente al desempleo. También los relatos dan cuenta de una diversificación geográfica en la atención a los beneficiarios. La oferta de cursos trascendió las localidades de los planteles y fue una alternativa para personas interesadas de otras regiones del país o incluso del extranjero, algo que hasta ese momento no había distinguido a la matrícula de los CFT y que constituye un aliciente novedoso para sus docentes. Así lo cuenta Martha del CECATI 51 de Jalisco:

En ese momento estábamos pensando que nuestros alumnos potenciales serían los locales de la zona, siendo nuestro mayor reto encontrar las herramientas más viables para impartir clases a distancia... sin embargo nunca imaginamos que al hacerlo a distancia tendríamos alumnos de todo el país y esto cambiaría nuestra perspectiva sobre lo que implica e impacta en la sociedad... las oportunidades que se generan para aquellos que, por sus actividades diarias, les es imposible tomar un curso o capacitarse de manera presencial.

Sobre la inclusión de personas con discapacidad

Dos de las doce experiencias significativas dan cuenta de la importancia y pertinencia de una oferta de capacitación dirigida a personas con algún tipo de discapacidad, en especial durante el contexto de pandemia. Si bien los esfuerzos que se narran son significativos y prometedores, es posible observar que el campo de la formación para el trabajo tiene –de forma generalizada– vacíos en la atención a este tipo de población, dejando ver la falta de una política explícita de inclusión, déficit que se hace más evidente en este contexto.

El relato de la experiencia del Cecati 114 expone, por ejemplo, el énfasis en la necesidad de aprender sobre la condición de discapacidad con objeto de lograr que el aprendizaje sea más significativo, sobre todo frente a los retos que se derivan de la pandemia. En efecto, la DGFCT –a través de los Cecati– ha implementado el modelo de desarrollo social POETA⁶ con el propósito de potenciar las oportu-

⁶ POETA son las siglas del Programa de Oportunidades Económicas a través de la Tecnología en las Américas. Es un modelo de desarrollo social impulsado por The Trust for the Americas (Fundación para las Américas), entidad afiliada a la Organización de Estados Americanos (OEA).

tunidades, la inclusión y la equidad social; sin embargo, falta mucho trabajo que realizar para llegar a consolidar centros de formación realmente inclusivos. Así lo hace ver una profesora del aula POETA en el Cecati 114:

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

También es necesario considerar los distintos tipos de discapacidad para diseñar programas más efectivos, sobre todo si se busca la incidencia de la formación para el trabajo, es decir, que sus egresados obtengan más y mejores oportunidades de inserción laboral. Al respecto, la misma profesora agrega: “si bien las personas con discapacidad física que han pasado por nuestras aulas han logrado incorporarse al mercado laboral de manera exitosa, para las personas con discapacidad intelectual el escenario es distinto”.

“En general, en México estamos como en pañales en temas de inclusión pero, pues, estos cursos han servido para acercarnos a más gente y sensibilizarlos”, comenta Gaby, del Icathi. Sin duda, la respuesta de estos centros en el contexto de pandemia constituye un aporte para lograr una formación para el trabajo más inclusiva; sin embargo, las experiencias también develan los retos que tiene la FT para atender a esta población en específico. Se menciona la necesidad de que la oferta llegue a más personas y que se ofrezcan distintas especialidades, que las y los alumnos puedan realizar prácticas en diversas instituciones, así como el diseño de estrategias que posibiliten que las y los egresados ingresen al mundo del trabajo.

Espacios de socialización y la presencia de la familia

Ante las implicaciones sociales y mentales derivadas de la pandemia, en particular el aislamiento y la distancia, los cursos brindaron espacios de socialización que permitieron a todos reencontrarse, participar de un ambiente grupal, conocer nuevas personas, a pesar de que esto se diera en la virtualidad.

Asimismo, tanto para docentes como coordinadores y directivos, el trabajo durante la pandemia –aun cuando significó prolongar la jornada e intensificar el esfuerzo– se vivió como un resguardo del ánimo y del sentido para enfrentar la crisis a nivel familiar y personal, derivada del confinamiento.

La presencia de la familia fue notoria en espacios que antes eran exclusivamente laborales, y eso también permitió otras formas de socialización con quienes estaban físicamente presentes. Así lo hace ver una profesora del Cecati:

Al preparar mi primer curso a distancia, la gente que me ayudó se distraía, mis clases daban sueño porque no se oía, ni se veían bien en la computadora. Así me lo hicieron ver mi esposo y mis hijos, los críticos más duros de mi trabajo, por lo que tuve la necesidad de capacitarme y actualizarme con más de 58 cursos para poder preparar mejor mis clases.

O como lo comenta Rafael, profesor del Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Veracruz (Icatver), quien diseñó una guía y un cuadernillo de apuntes para sus cursos de pintura al óleo:

para saber si las instrucciones se comprendían, lo puse a leer a mis sobrinos y lo envié vía *WhatsApp* a algunos alumnos de Huatusco, para que me dieran su opinión. Uno de mis mayores descubrimientos en este plano fue darme cuenta que no siempre soy tan claro y específico con lo que indico.

Cabe destacar que también la necesidad de utilizar tecnologías digitales permitió que la familia (sobrinos, hijos, primos o quienes estuvieran al alcance debido al confinamiento en casa) apoyaran a las docentes a familiarizarse con el uso de estas herramientas.

Acceso a contextos de vulnerabilidad

Es recurrente escuchar que el uso de Internet es lo que ha permitido seguir brindando la capacitación en distintos niveles; sin embargo, las experiencias relatadas constatan que, ante la vulnerabilidad,

las respuestas no se encuentran tanto en las plataformas digitales, sino más bien en el espacio de posibilidades que brindan los contextos y el cómo se organizan las personas para crear valor compartido, para conectarse y generar sentido.

La experiencia de Rafael, del Icatver Huatusco, es un ejemplo de cómo se resolvieron situaciones complicadas que se presentaron al atender a la población de bajos recursos y ubicada en lugares aislados, sin conexión a Internet. Su relato ilustra cómo fue posible llegar a las poblaciones más alejadas con alternativas pedagógicas que pueden prescindir de las plataformas. Comenta Rafael ante el desafío propuesto por su directivo:

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

Una lección que se deriva de esta experiencia es que, en circunstancias extremas, como lo ha sido la pandemia, la actividad capacitadora se torna innovadora para responder a las necesidades de los sectores más vulnerables. Como señala el título de este artículo: “innovar para continuar”, eso es lo que han tenido que hacer, tanto instituciones como personas, para poder ofrecer una respuesta a las necesidades de amplios sectores de la población que viven en contextos vulnerables.

Esto responde a la reflexión y petición que formula la maestra Martha, del Cecati 51, que una vez terminada la pandemia y habiendo vuelto a escenarios presenciales, no queden atrás las lecciones que se pueden aprender de estas experiencias que permitieron acceder a sectores de población vulnerable. El mensaje va en el sentido de continuar con muchas de las estrategias virtuales que mostraron que sí se puede acercar la oferta de capacitación en sectores aislados y sin condiciones de acceso a las TIC.

Ciertamente, las experiencias muestran la brecha tecnológica que se hizo presente desde inicios de la pandemia y que se evidenció en el muy relativo acceso a medios digitales (computadoras, tabletas, celulares, conexión a Internet). Ésta es una realidad a la que se enfrentaron los CFT: cómo trabajar en línea si la población, en su mayoría, no cuenta con acceso a estos dispositivos. Los relatos hablan del acceso que se tuvo a estos sectores y también de lo mucho que queda pendiente por hacer.

Finalmente, se destaca el caso del Cecati 168, en Veracruz, un plantel que priorizó en sus actividades capacitar a distancia y con sentido social a grupos vulnerables. Este CFT se destacó por desarrollar programas de FT en telebachilleratos, con grupos indígenas, mujeres de la tercera edad y, en general, personas en situación de pobreza que viven en comunidades con nulo o poco acceso a Internet. Los testimonios de algunos de sus instructores son elocuentes de las carencias y dificultades encontradas:

Soy maestra desde hace muchos años y éste es el primer año que enseñé computación sin computadoras: el 90% de mis estudiantes no tienen computadora. Fue una experiencia totalmente nueva, porque había que darse a la tarea de buscar aplicaciones gratuitas, ligeras que no consumieran tanto Internet y para distintos sistemas operativos de celulares.

Los cursos que he impartido a distancia han sido por *WhatsApp*, usando fotografías de procedimientos y videos. Hay mucho material en *YouTube* pero son diferentes a como yo les enseño, entonces, yo hago mis videos en cada curso (Docente de Confección Industrial).

Asimismo, ante las situaciones de violencia intrafamiliar y abandono de estudios, se han elaborado programas que se preocupan por desarrollar habilidades socioemocionales. Para ello, se introducen diferentes temas motivacionales en cursos como el de Emprendimiento; estos temas “les cambian el panorama” y los ha animado a continuar estudiando o pensar en propuestas para obtener ingresos “por lo menos en los temas iniciales, que son de conocerte, de saber

quién eres, de valorarte, de quererte, igual de si te equivocas puedes seguir adelante”, comenta el coordinador del Telebachillerato.

Consideramos que éstos son ejemplos de una estrategia más bien previsor, que apuesta a la FT como medio para responder a las necesidades agravadas en los grupos vulnerables.

Focalización de las acciones

Se percibe en los relatos un interés por enfocar las actividades de capacitación en distintas poblaciones que son vulnerables por sus características particulares. El Cecati 128 es un ejemplo de ello y se distingue por haber priorizado tres programas orientados a diferentes grupos de población: adultos mayores y desempleados, mujeres emprendedoras y estudiantes de educación media superior.

El programa de Mujeres Emprendedoras constituye una respuesta a la problemática enfrentada por las mujeres durante la contingencia: amas de casa, embarazadas, madres solteras y adultas mayores. A muchas de ellas las había afectado la muerte de sus parejas y se enfrentaban a escenarios económicos complejos, el desempleo, cierre de negocios, entre otros, donde se les presentaba la necesidad de incorporarse al mundo del trabajo y ser sostén de sus familias. A título de ejemplo, comenta una señora:

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

En el caso del programa de EMS, el objetivo fue que, durante la pandemia, los estudiantes concluyeran sus estudios del último semestre con un *plus* en su formación. Al respecto, se buscó reforzar competencias en el idioma inglés, electrónica, ofimática, estilismo, confección de ropa, soporte técnico, entre otros.

En la misma preocupación se ubica el programa del Instituto de Capacitación de Guanajuato (Ieca), que busca que los estudiantes

salgan beneficiados al haber incluido un conjunto de plus tecnológicos en su último semestre. En este caso, lo que distingue al programa de capacitación es su orientación a las necesidades reales de trabajo con foco en la economía digital; así lo cuenta la autora del relato:

Iniciamos teniendo como punto de partida las tecnologías emergentes como área de especialidad con la que podíamos arrancar... se contemplaron tres especialidades: logística, tecnologías emergentes y agroindustria. Se buscó que los temas fueran innovadores en tecnología y que además fueran de interés para los estudiantes. Pero además, que cada una de las especialidades estuviera acompañada de habilidades socioemocionales.

EN EL HORIZONTE... ¿QUÉ SIGUE?

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

De la misma forma, la relación con las TIC abrió otras posibilidades en el proceso de capacitación, en específico, lo que concierne al rol de los docentes y la relación de éstos con los estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como reflexiona una instructora del Cecati 114:

Nos dimos cuenta de que la tecnología es un aliado de la capacitación para el trabajo... la oportunidad que nos brindó el aislamiento

y la necesidad de continuar con la educación en ese nuevo entorno fue que el uso de herramientas tecnológicas ya existentes puede multiplicar, para bien (el impacto) del esfuerzo del docente en el desarrollo de su práctica en beneficio de los estudiantes, incluso en los que cuentan con algún tipo de discapacidad. Nuestros alumnos del Centro POETA nos demostraron su capacidad de adaptarse al entorno, que su aprendizaje es mejor con las herramientas adecuadas y descubrimos un método para apoyarlos mejor a adquirir nuevas habilidades.

Esta reflexión también nos muestra las posibilidades que abren las prácticas y los aprendizajes para la creación de una oferta de FT más inclusiva y con atención focalizada en sectores vulnerables que no han podido acceder a este servicio y que, precisamente, en tiempos de pandemia, vivieron por primera vez la experiencia de este tipo de capacitación gracias a la estrategia diseñada. Así lo cuenta Martha del Cecati 51:

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

Como los relatos evidencian, la pandemia no sólo transformó la relación de los actores de la formación para el trabajo con las herramientas tecnológicas, sino también trastocó la manera de entender la innovación en el aula (sea presencial o virtual). En el caso de las innovaciones que utilizaron distintos recursos –como el caso de Rafael y su clase de pintura en óleo– la experiencia constató el valor del acompañamiento y los mecanismos de supervisión/retroalimentación en la educación a distancia. Así lo comenta el propio profesor: “Algunos, otros y yo, comprendimos que, si bien las pocas indi-

caciones de la supervisión aventajaban el trabajo, los cuadernillos habían jugado un gran papel, ya que no sólo mostraba el proceso, sino también el resultado de lo que se debía lograr”.

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

REFLEXIÓN FINAL... LA RESPUESTA DE LA FT ANTE LA PANDEMIA

El lanzamiento de este proyecto surgió de una inquietud compartida: ¿cómo han respondido los CFT ante las condiciones impuestas por la pandemia de Covid 19? Después de conocer la respuesta de más de cincuenta CFT en el país y aproximarnos de forma crítica a la experiencia significativa de doce de ellos, estamos en condiciones de afirmar que los CFT han brindado una respuesta a este reto mayúsculo. Las 12 experiencias sistematizadas dan cuenta de la diversidad de respuestas en cuanto a contextos, población e innovaciones, y son significativas respecto a la oferta de la DGCFE por las acciones realizadas.

Las reacciones se muestran en diferentes ámbitos, que van desde las respuestas institucionales, donde los CFT se vieron envueltos en una dinámica global de cambio, hasta experiencias personales donde los docentes respondieron con innovación y creatividad. Creemos que estas experiencias tocan a todos los integrantes de los planteles. La pandemia ha hecho aflorar las subjetividades y cada quien ha vivido su experiencia de adaptación a su manera. Eso ha estado presente en los nuevos ambientes institucionales que se vivieron a lo largo de la pandemia.

Si hay alguna figura central en la dinámica que se vivió es el docente; en ésta han confluído sentimientos de incertidumbre, de definición, de asumir el reto de cambiar. Las y los docentes han vivido la necesidad de innovar como una actividad permanente. Ahora

están inmersos en una dinámica de aprendizaje inusual ante el desafío de responder a las nuevas exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellas y ellos ha recaído el aterrizaje, dar continuidad a la actividad formadora de los CFT ahora, en esta nueva realidad.

Durante este periodo, los CFT pudieron mantenerse como espacios donde la población vio la posibilidad de aprender un oficio, de acceder a una oportunidad de trabajo menor, de complementar estudios, de actualizar sus conocimientos, de mejorar competencias básicas, desarrollar habilidades socioemocionales, de mejorar su perfil de empleabilidad. Muchas lecciones se podrán derivar de la forma en que respondieron a la tarea de formar para el trabajo en tiempos de pandemia. Creemos que las reflexiones que se han desprendido de este análisis contribuirán a evidenciar espacios de oportunidad, amén de brindar elementos para gestar una formación para el trabajo de calidad y que responda de una forma pertinente y relevante a las necesidades de los diferentes grupos de población a los que atiende.

Debido al enfoque de la investigación y a la construcción de relatos polifónicos, las experiencias incluyen las voces de estudiantes para dar cuenta de lo significativo de la respuesta; sin embargo, el presente artículo hace énfasis en las perspectivas de los sujetos educativos que trabajan en los CFT. Consideramos que estas interpretaciones deben ponerse en diálogo con la visión de los beneficiarios finales para conocer la incidencia de la respuesta brindada, un análisis a priorizar en futuros textos y proyectos de investigación.

REFERENCIAS

- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Conill, J. (2006). *Horizontes de economía ética*. España: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). *Medición de la Pobreza, 2018-2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx

- De Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnica profesional en América Latina. Un debate necesario. OEA. *La educación. Revista digital*, (144), 1-29.
- Gallart, M., y Jacinto, C. (1998). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes de sectores vulnerables*. Montevideo: Cinterfor-OIT.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2(40), 48-63.
- Jacinto, C., y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (coord.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes., instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 181-224). Argentina: Teseo-IDES.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Seminario Internacional de Formación Docente*. Buenos Aires, Argentina.
- Messina, G. (2015). Sistematización: experiencia, narrativa y emancipación. *Revista Identidad Profesional en Educación*, 1(1), 2-10.
- OCDE (2019). *Higher Education in Mexico: Labor Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. París: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264109432>
- OCDE (2021). *Nota País. México*. París: OCDE. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2021_CN_MEX_ES.pdf
- Pérez Islas, J. A., y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 355-400). México: UIA, IMJ, UNICEF, Cinterfor-OIT, RET Y Conalep.
- Pieck, E. (2011). Sentido e incidencia de la capacitación técnica: visión desde los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 159-194.
- Pieck, E. (2012). *En el camino... Formación para el trabajo e inclusión. ¿Hacia dónde vamos?* México: UIA-ICAT.

- Pieck, E., y Vicente, M. R. (2017). *Abriendo horizontes: estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: UIA-DGCFT.
- Pieck, E., y Vicente, M. R. (2019). *Voces de Yomol A'tel: Una experiencia de economía social y solidaria*. México: Inide/Universidad Iberoamericana, Red Comparte, Yomol A'tel.
- Poy, L. (2018, 22 de marzo). Más de seiscientos mil jóvenes en México no terminan su bachillerato: Sylvia Ortega. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/03/22/sociedad/039n3soc>
- SEP-DGCFT (s.f.). *Programas de Oportunidades Económica a través de la Tecnología en las Américas. Subsecretaría de Educación Media Superior*. México: SEP-DGCFT. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12477/1/images/POETA-CECATI.pdf>
- Torres, A. (1997). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En E. Santibáñez y C. Álvarez (eds.), *Sistematización y producción de conocimientos* (pp. 23-44). Santiago de Chile: CIDE.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. Chile: SUMMA. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/80352/1/aprendizaje-colaborativo-vaillant-manso.pdf>
- Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa. Propuesta metodológica. *TSU. Trabajo Social*, VI(1), 90-101.