

DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA: LA TRAYECTORIA DE LA
POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO
PROFESIONAL EN ARGENTINA Y BRASIL (2004 – 2015)

por Yanina Débora Maturo

Presentado ante la Facultad de Filosofía y Humanidades como parte de los
requerimientos para la obtención del grado de
Doctora en Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Noviembre de 2018

Directora: Estela María Miranda
Co-director: Luis Enrique Aguilar



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-
Compartir Igual 3.0 Argentina.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE POSGRADO

**DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA
LA TRAYECTORIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA
EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN
ARGENTINA Y BRASIL (2004 – 2015)**

YANINA D. MATURO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AÑO 2018



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo financiero del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina. La producción aquí presentada es responsabilidad exclusiva de su autora y el Consejo no se hace responsable del uso que pueda realizarse de la información aquí difundida.



Esta investigación recibió el apoyo financiero de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe para solventar los gastos de la estancia de investigación en la Universidad Estadual de Campinas, garantizando así la realización del trabajo de campo para la continuidad de la investigación.

Para Alfonsina,
porque sin ella nada valdría la pena.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, a la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, a la Universidad Nacional de Córdoba y a la Universidad Estadual de Campinas.

Gracias a mi directora y co-director de Tesis. Mi mayor agradecimiento a Estela M. Miranda, por su generosidad, por su compromiso, por las palabras de aliento y la confianza depositada; por incentivar me a iniciar este camino. Gracias a Luis E. Aguilar por recibirme en su universidad, por sus aportes y sugerencias.

Gracias, respectivamente, a todos los funcionarios nacionales y federales, provinciales y estadales de Argentina y Brasil, que generosamente participaron en esta investigación.

Gracias a las escuelas técnicas de Argentina y Brasil, por abrirme sus puertas, por hacerme partícipe de su realidad. Gracias a los profesores, alumnos y personal no docente que brindó la información necesaria para que este trabajo llegue a concluir. Gracias a las empresas industriales argentinas por su colaboración.

Gracias al equipo de investigación de “Estudios sobre políticas educativas” del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, por su apoyo y acompañamiento. Especialmente quiero agradecer a dos amigos y colegas: Dante J. Salto y M. Cecilia Bocchio, por sus lecturas, sus aportes, sus correcciones, pero sobre todo por darme aliento en los momentos más difíciles, cuando pensaba que ya no podía.

Gracias a “mi Alfonsina” por regalarme sus horas de juego, por esperarme, por acompañarme desde sus primeros meses de vida. Gracias a mis padres, hermanos y sobrinos. Gracias a Rodrigo.

*Ser capaz de mirar lo que no se mira, pero que merece ser mirado.
Las pequeñas, las minúsculas cosas de la gente anónima, que los intelectuales suelen
despreciar. Ese micromundo donde yo creo que es donde realmente se alienta la
grandeza del universo. Y, al mismo tiempo, ser capaz de contemplar el universo desde
el ojo de la cerradura. Desde las cosas chiquitas asomarme a las cosas que son más
grandes, a los grandes misterios de la vida. Al misterio del dolor humano, pero también
al misterio de la humana persistencia en esta manía a veces inexplicable de
pelear por un mundo que sea la casa de todos, y no,
la casa de poquitos y el infierno de la mayoría...*

Eduardo Galeano

RESUMEN

La presente investigación se propone abordar el análisis de la trayectoria de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil (2004-2015) atendiendo a la comprensión de los procesos de traducción desde su diseño hasta su puesta en acto en las escuelas técnicas. El esquema teórico-metodológico retoma los aportes del Ciclo de la Política de Stephen Ball, permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP. Asimismo, el foco está puesto en identificar en el contexto de la práctica los efectos/resultados en la gestión directiva con el propósito de describir las traducciones que los directores escolares realizan de las políticas y los efectos/resultados que las mismas producen en sus tareas diarias. El análisis además exige el reconocimiento de un contexto más amplio de influencia relacionado con modificaciones en el rol del Estado -a partir de la influencia de la Nueva Gestión Pública (NGP)- y en sus instrumentos de regulación. A partir de un diseño metodológico cualitativo se selecciona el estudio de casos múltiples, privilegiando el uso de fuentes de evidencias diversas (entrevista, análisis documental y observación directa). La comparación procede como estrategia de análisis de las relaciones que se pueden establecer entre los países estudiados a fin de distinguir especificidades del proceso y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los procesos. Los resultados de la investigación dan cuenta que el proceso de recontextualización de las políticas educativas para la ETP iniciadas a partir de la presidencia de Néstor Kirchner en Argentina y Lula da Silva en Brasil, si bien comparten fundamentos discursivos, presentan diferencias significativas de su traducción en la práctica. En este sentido, las diferencias se visualizan particularmente en los efectos/resultados en la organización del sistema de ETP como asimismo en la gestión directiva, lo que a su vez encuentra fundamento, principalmente, en efectos residuales de políticas educativas anteriores marcadas profundamente por mecanismos de regulación de la NGP que tuvieron su auge en ambos países en la década de los '90, en rasgos característicos de la historia de la ETP en cada país y en aspectos contextuales.

Palabras clave: Educación Técnico Profesional, Escuela Técnica, Políticas Educativas, Argentina, Brasil.

RESUMO

A investigação propõe-se analisar a trajetória da política educativa para a Educação Técnica Profissional (ETP) em Argentina e no Brasil (2004-2015), atendendo à compreensão dos processos de tradução desde o seu desenho até sua aplicação nas escolas técnicas. O esquema teórico-metodológico retoma as aportações do Ciclo da Política de Stephen Ball, permitindo um movimento do macro ao micro no processo de formulação e implementação das políticas educativas para a ETP. A pesquisa focalizará na identificação, no contexto da prática, dos efeitos/resultados na gestão diretiva com o propósito de descrever como são traduzidas essas políticas e os efeitos/resultados que produzem nas tarefas quotidianas dos diretivos. Além disso, a análise exige o reconhecimento de um contexto de influência mais amplo relacionado com modificações no papel do Estado –a partir da influência da Nova Gestão Pública (NGP)– e nos seus instrumentos de regulação. A partir de um desenho metodológico qualitativo, opta-se por um estudo de casos múltiplos, privilegiando o uso de diversas fontes de evidência (entrevista, análise documental e observação direta). A comparação procede como estratégia de análise das relações que podem estabelecer-se entre os países estudados com o fim de distinguir a especificidade do processo e alcançar níveis de compreensão que possibilitem o desenvolvimento de explicações interpretativas sobre os processos. Os resultados da investigação revelam que o processo de recontextualização das políticas educativas para a ETP iniciadas a partir da presidencia de Néstor Kirchner em Argentina, e Lula da Silva no Brasil, embora compartilhem fundamentos discursivos, apresentam diferenças significativas na sua tradução na prática. Neste sentido, as diferenças visualizam-se particularmente nos efeitos/resultados na organização do sistema de ETP como também na gestão diretiva, o que encontra fundamento, principalmente, em efeitos residuais de políticas educativas anteriores, marcadas profundamente por mecanismos de regulação da NGP que foram boom em ambos os países na década dos anos 90, em traços característicos da história da ETP em cada país e em aspectos contextuais.

Palavras-chave: Educação Técnica Profissional, escola técnica, políticas educacionais, Argentina, Brasil.

ABSTRACT

This research addresses the analysis of educational policy trajectory of vocational and technical education (VTE) in Argentina and Brazil (2004-2015), based on the understanding of translation processes from design and enactment in technical schools. The theoretical and methodological design utilizes the contributions of Stephen Ball's policy cycle, addressing macro and micro processes of formulating and enacting educational policies for VTE. Likewise, the focus is on identifying the effects/results in management in the context of the practice, with the purpose of describing the translations that principals make of the policies and the results/effects that they have in daily activities. The analysis also demands the recognition of a broader context of influence related to changes in the role of the State -based on the influence of the New Public Management (NPM)- and its regulatory instruments. A multiple case study analysis is based on a qualitative methodological design. The comparison proceeded as a strategy for analyzing the relationships that can be established between the countries studied in order to distinguish specificities of the process and reach levels of understanding that make the development of interpretative explanations possible. The results of this research show that the processes of recontextualization of the educational policies for VTE started after the presidency of Nestor Kirchner in Argentina and Lula da Silva in Brazil. Although they share discursive foundations, the cases present significant differences of their translation into practice. In this sense, the differences are seen particularly in the effects/results of the VTE system organization as well as in the management, which in turn is based on the residual effects of previous educational policies deeply marked by NPM regulatory mechanisms that had their peak in both countries in the 90s, in characteristics of the history of VTE in each country and in contextual aspects.

Keywords: Vocational and Technical Education; technical schools; educational policies, Argentina; Brazil.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	V
RESUMEN.....	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE.....	X
Índice de gráficos.....	XIV
Índice de cuadros.....	XV
Abreviaturas.....	XVI
Codificación de entrevistas.....	XVIII

PRESENTACIÓN.....	1
-------------------	---

PARTE I: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I. Estudios e investigaciones sobre Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina y Brasil. Revisión de la literatura

1. La ETP en el devenir de la historia de la formación para el trabajo.....	6
2. El análisis de las políticas educativas para la ETP.....	8
3. La ETP en perspectiva comparada entre Argentina y Brasil.....	10
4. A modo de síntesis.....	12

CAPÍTULO II. El problema de investigación y las herramientas teóricas para su análisis

1. El problema de investigación, preguntas, objetivos e hipótesis.....	16
1.1. Objetivos de investigación.....	17
1.2. Hipótesis de investigación.....	18
2. Herramientas para el análisis de las políticas educativas para la ETP.....	18
2.1. La política educativa puesta en acto. Elementos conceptuales para el análisis de los efectos/resultados en escuelas técnicas.....	23
2.1.1. La gestión directiva.....	25
2.1.1. La tarea del director escolar.....	27
2.1.2. El director escolar y la performatividad.....	28
3. El concepto de regulación en el análisis de las políticas educativas para la ETP.....	29
4. El discurso de la Nueva Gestión Pública (NGP) como marco referencial para el análisis de las políticas educativas.....	32
4.1. La NGP y sus configuraciones en la política educativa.....	35
4.2. Del gobierno a la gobernanza: la aparición de nuevas voces.....	38
5. A modo de síntesis.....	39

CAPÍTULO III. El diseño metodológico

1. Un diseño flexible para un enfoque cualitativo basado en el estudio de casos.....	42
1.1. La estrategia metodológica: el estudio de caso y la selección de las unidades de análisis...	43
1.1.1. Un estudio de casos múltiple.....	45
1.1.2. El recorte temporo/espacial: un análisis sincrónico para un abordaje simultáneo.....	46
1.1.3. Acerca de las unidades de análisis.....	49
2. El Ciclo de las Políticas y el análisis comparado como estrategias metodológicas de análisis...	54
2.1. La reconstrucción histórica como lógica complementaria del análisis comparado.....	55
3. Recolección y procesamiento de datos.....	57
3.1. Acerca de la sistematización y análisis de datos.....	65
4. A modo de síntesis.....	68

PARTE II: DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA: LA PUESTA EN ACTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO Y PROFESIONAL EN ESCUELAS TÉCNICAS DE ARGENTINA Y BRASIL (2004-2015)

CAPÍTULO IV: La Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina y Brasil. Reconstrucción histórica

1. El sistema de ETP en Argentina y Brasil: del origen al Estado Benefactor.....	70
2. La década de los '90: las políticas neoliberales y la desarticulación de la ETP.....	78
3. La política educativa para la ETP en Argentina y Brasil a partir del nuevo milenio.....	83
3.1. Gobierno y administración.....	86
3.2. Estructura y organización.....	89
3.3. Financiamiento.....	93
3.4. La adhesión a los textos políticos en la provincia de Córdoba y en el Estado de São Paulo.....	96
4. A modo de síntesis.....	98

CAPÍTULO V. La construcción del discurso para la Educación Técnico Profesional (ETP) Camino al Siglo XXI

1. El lugar de la ETP en el discurso de los principales organismos internacionales y regionales: UNESCO, OEI, OIT y MERCOSUR.....	102
2. Las tendencias para la ETP en América Latina.....	106
2.1. La ETP como derecho humano para garantizar la igualdad de oportunidades.....	107
2.2. La ETP como desarrollo a lo largo de toda la vida.....	109
2.3. La ETP como contribución para el crecimiento económico.....	110
2.4. La ETP como posibilidad de superar la pobreza y la desigualdad social.....	111
3. Las agendas internacionales y las agendas locales: de la convergencia a la resistencia.....	112
3.1. Convergencias entre las tendencias internacionales y los textos políticos locales.....	113
3.2. Disidencias en torno a la función de la ETP en la región.....	115
3.2.1. La ETP como preparación para el mundo del trabajo: el rechazo a la idea de empleabilidad en el discurso local.....	116

3.2.2. Lo que pudo ser y no fue: marchas y contramarchas en los acuerdos en materia de ETP en el MERCOSUR.....	118
3.2.3. Del diálogo a la resistencia: los intentos fallidos de los organismos de financiamiento internacional en la definición de la agenda política local.....	121
4. A modo de síntesis.....	122

CAPÍTULO VI. La construcción del texto político para la Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina y Brasil

1. Un nuevo modelo educativo para un nuevo modelo socioeconómico: la ETP en los proyectos políticos de Néstor Kirchner y Lula Da Silva.....	127
2. Recalculando: el rol del INET y la SETEC en el diseño de los textos políticos para la ETP....	130
3. La construcción del texto político para la ETP en Argentina y Brasil: actores e instituciones...	134
3.1. “A las leyes como a las salchichas nadie ve quién ni cómo las hacen”. La formulación del proyecto ley para la ETP en Argentina y las estrategias políticas para su sanción.....	134
3.1.1. “Se consiguen los votos”: del diálogo a una estrategia de disolución de la ofensiva opositora.....	139
3.2. Estrategias de gestión y legitimación en el proceso de elaboración de las política para la ETP en Argentina.....	141
3.2.1. “Viendo el negocio”: acerca del oportunismo de los proveedores.....	145
3.3. “Iluminar Brasil con la educación técnica y profesional”. El Decreto 5154/04 como punto de partida.....	147
3.3.1. El fondo de financiamiento para la ETP que no pudo ser.....	150
3.4. La estrategia política brasilera: diversificar y expandir. La creación de los Institutos Federales.....	153
3.4.1. “Enfrentados”: la histórica disputa entre el Estado de São Paulo y el gobierno de Lula.....	155
4. A modo de síntesis.....	158

CAPÍTULO VII. La política situada en escuelas técnicas de Argentina y Brasil.

1. La dimensión situada de la política educativa en escuelas técnicas de Argentina y Brasil: localización, trayectoria formativa y matrícula.....	162
1.1. Características del alumnado.....	164
2. La materialidad de las escuelas técnicas en Argentina y Brasil.....	171
3. La dimensión profesional en escuelas técnicas de Argentina y Brasil: particularidades de la gestión directiva.....	177
3.1. La dirección jerárquica en Argentina: la permanencia de modelos tradicionales de gestión escolar centrados en el director.....	178
3.2. La dirección democrática en Brasil: del Consejo de Escuela a la dirección unipersonal...	180
3.3. La duración de los cargos y las representaciones que los directores escolares construyen.	184
4. La propuesta formativa de las escuelas técnicas y su vinculación con el medio productivo: el sistema de pasantías y las parcerias como dimensión externa.....	185
4.1. El lugar de la Práctica Profesionalizante.....	187
4.2. Pasantías y parcerias.....	190
5. A modo de síntesis.....	191

CAPÍTULO VIII. La tarea del director en la puesta en acto de la política educativa para la Educación Técnico Profesional (ETP) en escuelas técnicas de Argentina y Brasil

1. El director escolar: entre la gestión de recursos y la rendición de cuentas.....	196
1.1. Los PMI como mecanismos de financiamiento de la ETP en Argentina.....	196
1.2. “Los Patrocinadores”: la búsqueda de empresas para la obtención de recursos en Brasil...202	
1.3. La evaluación del trabajo del director en Brasil: la Bonificación por Resultados.....	204
2. El director y la gestión pedagógica del espacio de la Práctica Profesionalizante.....	209
2.1. El director y la búsqueda de empresas como objetivo pedagógico en Argentina.....	209
2.2. El director y las empresas en el marco de la Práctica Profesionalizante.....	212
2.2.1. La trayectoria escolar y el rendimiento académico como factores determinantes en Argentina.....	213
2.2.2. Las empresas y la definición de las Especialidades en Brasil.....	217
3. A modo de síntesis.....	223
CONCLUSIONES.....	226
BIBLIOGRAFÍA.....	238
ANEXO	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: <i>El Ciclo de las Políticas de Stephen Ball</i>	19
Gráfico 2: <i>Estudio de caso múltiple, con unidad principal de análisis</i>	45
Gráfico 4: <i>Recorte temporo/espacial de la investigación</i>	47
Gráfico 4: <i>Organigrama de la ETP-Arg</i>	51
Gráfico 5: <i>Organigrama de la ETE-Br</i>	53
Gráfico 6: <i>Modelo de análisis para ilustrar los movimientos de la Política Educativa</i>	54
Gráfico 7: <i>Modelo de análisis comparativo</i>	55

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: <i>Sistematización de construcciones teóricas sobre regulación y contextos....</i>	32
Cuadro 2: <i>Propuestas de la NPG. Modelo de Hood (1991).....</i>	34
Cuadro 3: <i>Principios de la NPG y la política educativa.</i>	35
Cuadro 4: <i>Las posibles configuraciones de la NPG en la educación.....</i>	37
Cuadro 5: <i>Análisis funcional del trabajo de los directivos de Jones (1988).....</i>	27
Cuadro 6: <i>Entrevistas realizadas según nivel de gestión de la política educativa para la ETP y destinatarios.....</i>	59
Cuadro 7: <i>Ejes de la entrevista a funcionarios nacionales/federales.....</i>	60
Cuadro 8: <i>Ejes de la entrevista a funcionarios provinciales/estadales.....</i>	61
Cuadro 9: <i>Ejes de la entrevista a directores de escuelas técnicas.....</i>	61
Cuadro 10: <i>Ejes de la entrevista a docentes coordinadores.....</i>	62
Cuadro 11: <i>Ejes de la entrevista a alumnos del último año de la escuela técnica.....</i>	62
Cuadro 12: <i>Ejes de la entrevista a empresarios.....</i>	63
Cuadro 13: <i>Documentos normativos de la ETP por país (Argentina y Brasil).....</i>	64
Cuadro 14: <i>Ordenamiento y sistematización de datos de acuerdo al modelo de Bereday (1968).....</i>	66
Cuadro 15: <i>Dimensiones de análisis de la trayectoria de la política educativa para la ETP.....</i>	67
Cuadro 16: <i>La ETP en la educación secundaria del Sistema Educativo Argentino según la LEN N° 26026/06.....</i>	90
Cuadro 17: <i>El Sistema de Educación en Brasil según la LDB/96 y el Decreto 5154/2004 y la Ley N° 11741/2008 para la ETP de la escuela secundaria.....</i>	92
Cuadro 18: <i>Leyes, resoluciones y memorándum que regulan la modalidad de la Educación Técnico Profesional en la provincia de Córdoba.....</i>	96
Cuadro 19: <i>Deliberaciones e Indicaciones que actualmente regulan la modalidad de la Educación Técnico Profesional en el Estado de São Paulo de acuerdo a la normativa federal vigente</i>	97
Cuadro 20: <i>Aspectos generales de la ETP de la escuela secundaria en Argentina y Brasil.....</i>	99
Cuadro 21: <i>Organización curricular de la ETP de la escuela secundaria en Argentina y Brasil.....</i>	187
Cuadro 22: <i>Financiamiento de la ETP en Argentina.....</i>	197
Cuadro 23: <i>Indicadores de evaluación directiva para la Bonificación por Resultados en Brasil.....</i>	205

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AEA - Asociación Empresaria Argentina

BID - Banco Interamericano de Desarrollo

BM - Banco Mundial

CAJ - Centro de Actividades Juveniles

CEETPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CFETP - Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional

CINTERFOR - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional

CNAOP - Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional

CONCEFET - Consejo de Dirigentes de los Centros Federales de Educación Tecnológica

CONET - Consejo Nacional de Educación Técnica

CoNE-T - Consejo Nacional de Educación y Trabajo

CoNETyP - Consejo Nacional de Educación Trabajo y Producción

DGETyFP - Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional

EC- Enmiendas Constitucionales

ENEM – Examen Nacional de Enseñanza Media

ENET - Escuela Nacional de Educación Técnica

ETIM - Educación Técnica Integrada al Nivel Medio

ETIM - Enseñanza Técnica Integrada a la Media

ETP - Educación Técnico Profesional

FinEsTec - Programa de Finalidad de la Escuela Técnica

FMI - Fondo Monetario Internacional

FNDE - Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación

FUNDEB - Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación

IPE - Instituto Internacional de Planeamiento Educativo

INET - Instituto Nacional de Educación Tecnológica

LBD - Ley de Bases y Directrices

LETP - Ley de Educación Técnico Profesional

MERCOSUR - Mercado Común del Sur

NGP - Nueva Gestión Pública

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI – Organización de los estados Iberoamericanos
OI – Organismos Internacionales
OIC - Organismos Internacionales de Crédito
OIT - Organización Internacional del Trabajo
OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAICOR - Programa de Asistencia Integral de Córdoba
PIT 14-17 - Programa de Inclusión/Terminalidad 14/17
PREALC - Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PROEJA - Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos
PROEMI - El Programa Educación Media Innovada
PRONATEC - Programa de acceso a la educación media y el empleo
PT – Partido de los Trabajadores
SDECTI - Secretaría de Desarrollo Económico, Ciencia, Tecnología e Innovación
SEBRAE - Servicio de Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa
SENAC - Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial
SENAI - Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial
SESC - Servicio Social del Comercio
SESCOOP - Servicio Social de las Cooperativas de Prestación de Servicios
SESI - Servicio Social de la Industria
SETEC - Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica
SISTEC - Sistema Nacional de Información de la Educación Profesional y Tecnológica
SMATA - Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor
TCC – Trabajo de Conclusión de Curso
UIA - Unión Industrial Argentina
UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNEVOC - Centro Internacional de Educación y Formación Técnica y Profesional
UOCRA - Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina
UOM - Unión Obrera Metalúrgica

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS

ARGENTINA

ETP-Arg.: *Escuela Técnica Provincial Argentina*

FN-Arg.: *Funcionario Nacional Argentina*

FP-Arg.: *Funcionario Provincial Argentina*

Director ETP-Arg. E1: *Director Escuela Técnica Provincial Argentina – Entrevista 1*

Director ETP-Arg. E2: *Director Escuela Técnica Provincial Argentina – Entrevista 2*

Director ETP-Arg. E3: *Director Escuela Técnica Provincial Argentina – Entrevista 3*

Director ETP-Arg. E4: *Director Escuela Técnica Provincial Argentina – Entrevista 4*

Docente Coord. ETP-Arg. EA: *Docente Coordinador Escuela Técnica Provincial Argentina, Especialidad Automotores*

Docente Coord. ETP-Arg. EE: *Docente Coordinador Escuela Técnica Provincial Argentina, Especialidad Electricidad*

Docente Coord. ETP-Arg. EM: *Docente Coordinador Escuela Técnica Provincial Argentina, Especialidad Mecánica.*

Docente Coord. ETP-Arg. EI: *Docente Coordinador Escuela Técnica Provincial Argentina, Especialidad Informática.*

EGA ETP-Arg. 1: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 1, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 2: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 2, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 3: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 3, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 4: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 4, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 5: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 5, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 6: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 6, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 7: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 7, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EGA ETP-Arg. 8: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 8, Escuela Técnica Provincial Arg.*

EA - Arg.: *Empresa Automotriz Argentina*

EM - Arg.: *Empresa Mecánica Argentina*

EE - Arg.: *Empresa Electricidad Argentina*

EI - Arg.: *Empresa Informática Argentina*

BRASIL

ETE-Br.: *Escuela Técnica Estadual Brasil*

FF-Br.: *Funcionario Federal Brasil*

FE-Br.: *Funcionario Estadual Brasil*

Director ETE-Br. E1: *Director Escuela Técnica Estadual Brasil – Entrevista 1*

Director ETE-Br. E2: *Director Escuela Técnica Estadual Brasil – Entrevista 2*

Docente Coord. ETE-Br. EE: *Docente Coordinador Escuela Técnica Estadual Brasil, Especialidad Electrónica.*

Docente Coord. ETE-Br. EET: *Docente Coordinador Escuela Técnica Estadual Brasil, Especialidad Electrotecnia.*

Docente Coord. ETE-Br. EM: *Docente Coordinador Escuela Técnica Estadual Brasil, Especialidad Mecánica*

Docente Coord. ETE-Br. EI: *Docente Coordinador Escuela Técnica Estadual Brasil, Especialidad Informática*

EGA ETE-Br. 1: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 1, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

EGA ETE-Br. 2: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 2, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

EGA ETE-Br. 3: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 3, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

EGA ETE-Br. 4: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 4, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

EGA ETE-Br. 5: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 5, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

EGA ETE-Br. 6: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 6, Escuela Técnica Estadual Brasil*

EGA ETE-Br. 7: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 7, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

EGA ETE-Br. 8: *Entrevista Grupal Alumnos, N° 8, Escuela Técnica Estadual Brasil.*

PRESENTACIÓN

El Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional (UNEVOC) ha definido a la Educación Técnico Profesional (ETP) como un subsector diverso y complejo dentro de la educación y la formación, que se encarga de impartir conocimientos y competencias para el mundo del trabajo:

Comprende la enseñanza formal, no formal e informal. Desarrolla competencias y conocimientos tanto en un nivel básico como avanzado, y moldea las actitudes de las personas. Además, toma lugar a lo largo de un amplio rango de entornos institucionales, dentro de los cuales encontramos escuelas, institutos de formación técnica y profesional privados y públicos, instituciones de educación superior, proyectos comunitarios, en los hogares y lugares de trabajo, y tanto en economías formales como informales (OREALC-UNESCO, 2013, p.3).

Siguiendo esta línea, tanto en Argentina como en Brasil, la ETP integra acciones educativas correspondientes a la escuela secundaria¹, a la educación técnica superior y a la formación profesional.

La investigación que se presenta aborda el estudio, desde una perspectiva comparada, de la trayectoria de la política educativa para la ETP diseñada y puesta en acto en escuelas técnicas de Argentina y Brasil durante el período 2004-2015.

La búsqueda de un esquema teórico-metodológico que posibilite dar cuenta del proceso de diseño, desarrollo y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP, nos lleva a servirnos de los aportes del Ciclo de la Política de Stephen Ball (Ball, 1994; Bowe, Ball, & Gold, 1992), permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación de las políticas educativas para poder identificar los efectos/resultados en el contexto de la práctica (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Con la certeza de no poder abarcar “todo” lo que pasa en la escuela cuando llegan las políticas educativas, nos limitamos a analizar la gestión directiva (Barroso, 2004, 2005a, 2011; Viñao, 2002) como instancia de traducción/recontextualización, con el propósito de vislumbrar las traducciones que los mismos realizan y los efectos/resultados producidos en sus tareas diarias (Jones, 1988). El

¹ Tomaremos el término “ETP de la escuela secundaria” para hablar indistintamente de lo que en Argentina se denomina “ETP de nivel medio” (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005) o “Educación secundaria de modalidad técnico profesional” (Ley Nacional de Educación N° 26026/2006) y en Brasil “Educación Profesional Técnica de Nivel Medio” (Decreto 5154/2004); la cual es impartida en la reconocida “escuela técnica”.

análisis además exige el reconocimiento de un contexto más amplio de influencia relacionado con modificaciones en el rol del Estado -a partir de la influencia de la NGP (Verger & Normand, 2015)- y en sus instrumentos de regulación (Barroso, 2005b, 2011).

Este abordaje es acompañado de un conjunto de decisiones metodológicas en línea con el enfoque teórico del objeto de estudio. De esta manera, la investigación se encuadra dentro de un estudio de tipo cualitativo destacando su carácter flexible (Vasilachis, 2006), en donde los objetivos formulados adquieren un carácter preliminar guiando el proceso de investigación, pero a la vez dando lugar al surgimiento inductivo de categorías analíticas.

El diseño de investigación articula el estudio de casos múltiples (Yin, 2001) y las técnicas de recolección de datos (entrevistas, relevamiento de documentos y observación directa) a un modelo de análisis para el estudio de la política educativa que trata de captar comparativamente (Bereday, 1968) el proceso de diseño, desarrollo y puesta en acto de la política en cada caso. En este sentido, la pluralidad de estrategias utilizadas en el proceso de investigación se propone comprender el modo en que se configura la trayectoria de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil desde el punto de vista de las organizaciones, los funcionarios, las instituciones y los actores.

Las lecturas que se pueden establecer entre ambos casos surgen del análisis del contexto donde se desenvuelve y construye el objeto de estudio, con el propósito de alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los procesos individuales. La comparación, en este sentido, alienta la apreciación del estudio de los sistemas de ETP de cada país y en ese proceso es donde se posibilita la toma de conciencia sobre las propias falencias (Bray, Adamson, & Mason, 2010).

La investigación se organiza en ocho capítulos. El primer capítulo se propone sistematizar las investigaciones y estudios seleccionados sobre la modalidad de la ETP de la escuela secundaria en Argentina y Brasil. Se recuperan para tal fin las contribuciones a la delimitación de la problemática, a la elaboración de las estrategias metodológicas y de perspectivas teóricas que permitan generar nuevas formas de análisis de la política educativa para la ETP de la escuela secundaria.

El segundo capítulo, expone el problema de investigación y el corpus conceptual que dio origen al modelo teórico-metodológico para el estudio de la trayectoria de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil; en articulación a un

tercer capítulo que da cuenta del conjunto de decisiones en torno a la construcción del diseño metodológico de la investigación.

El cuarto capítulo presenta desde una perspectiva histórica, el origen y desarrollo del sistema de ETP en Argentina y Brasil, a partir de dos categorías teóricas: la evolución del vínculo entre trabajo y los sistemas de formación y la consolidación del sistema de ETP de la escuela secundaria en cada país. Se distinguen particularidades y rasgos característicos en cada período producto de los efectos de las políticas educativas para la modalidad

El quinto capítulo aborda la construcción del discurso acerca de la ETP a nivel de las regulaciones transnacionales con el objetivo de identificar las tendencias globales e internacionales que pudieron influenciar en la formulación de las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil durante la primera década del siglo XXI.

El sexto capítulo analiza el proceso de construcción de los principales textos legales que dieron origen al marco regulatorio nacional del sistema de ETP en Argentina y Brasil durante el período 2004-2015. Con este propósito se detalla el proceso de elaboración de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26058/2005 en Argentina y del Decreto 5154/2004 en Brasil, el cual introdujo importantes modificaciones en la Ley de Bases y Directrices (LBD) de 1996.

El séptimo capítulo describe detalladamente cada escuela (unidad de análisis), identificando aspectos contextuales que le asignan cierta particularidad al proceso de puesta en acto de la política; pues estos aspectos se interrelacionan y confluyen en formas de actuación de la política que resulta única para cada institución educativa.

En articulación con el anterior, el capítulo octavo describe, interpreta y analiza, la puesta en acto de las políticas para la ETP y sus efectos en la tarea de los directores de escuelas técnicas de Argentina y Brasil. La gestión directiva se constituye como categoría teórica para poder analizar los nuevos modelos de gestión que se fueron configurando en el último tiempo en las escuelas técnicas y cómo ello fue afectando las tareas del director escolar en lo que respecta, principalmente, a la gestión de recursos, la rendición de cuentas y la gestión pedagógica.

Para finalizar, en las conclusiones recapitulamos los aportes y damos respuesta al conjunto de interrogantes que han guiado la construcción del objeto de investigación.

CAPÍTULO I

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN ARGENTINA Y BRASIL

REVISIÓN DE LA LITERATURA

PRESENTACIÓN

Este capítulo se propone sistematizar las investigaciones y estudios seleccionados sobre la modalidad de la Educación Técnico Profesional (ETP) de la escuela secundaria² en Argentina y Brasil. Como resultado de ello recuperamos las contribuciones a la delimitación de la problemática, a la elaboración de las estrategias metodológicas y de perspectivas teóricas que nos permitan generar nuevas formas de análisis de la política educativa para la ETP de la escuela secundaria.

Como recorte temporal para la revisión bibliográfica se consideraron los últimos 20 años, atendiendo a los requerimientos de la investigación y al reconocimiento de los cambios significativos por los que ha atravesado la ETP en ese período en ambos países y que ha llevado a posicionarla como objeto de debate en las agendas de las políticas nacionales e internacionales.

El conjunto de investigaciones relevadas se constituye por tesis de licenciatura, maestría y doctorado en Educación y Ciencias Sociales desarrolladas en universidades argentinas y brasileras, como así también resultados de estudios publicados en ambos países o documentos/informes realizados a partir de la iniciativa de organismos internacionales. Las investigaciones fueron organizadas en base a tres líneas de análisis relevantes: a) la ETP en el devenir de la historia de la formación para el trabajo, b) el análisis de las políticas educativas para la ETP durante la década de los '90 y principios del siglo XXI y c) la perspectiva comparada sobre la ETP entre Argentina y Brasil, diferenciando los estudios desarrollados en tesis de posgrado de los documentos/ informes impulsados por organismos internacionales.

1. LA ETP EN EL DEVENIR DE LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Este apartado reúne un conjunto de estudios sobre la ETP de la escuela secundaria en donde prevalece una perspectiva histórica que atiende principalmente a la función económica de la ETP en tanto formación para el trabajo. El análisis de la relación escuela y sector

² Tanto en Argentina como en Brasil, la modalidad de la ETP de la escuela secundaria es ofrecida por las denominadas escuelas técnicas, por lo cual, al hablar de la modalidad de la ETP de la escuela secundaria estaremos haciendo referencia a la oferta formativa de las escuelas técnicas.

productivo resulta insoslayable en estas investigaciones para poder entender desde una mirada retrospectiva las modificaciones en las funciones y objetivos de la modalidad a lo largo del siglo XX.

En Argentina se destacan las investigaciones coordinadas por Adriana Puiggrós (Dussel & Pineau, 2003; Pineau, 1997; Puiggrós & Bernetti, 1993) como pioneras en reconstruir la historia de la educación técnica en el país. Estos trabajos enfocan su análisis sobre la ETP durante el gobierno peronista (1946-1955) subrayando su potencialidad como oportunidad de ascenso social para las clases más desfavorecidas.

Otros estudios en los se puede identificar una perspectiva histórica son los trabajos de Gallart (2002) Garcés (2007), Riquelme & Herger (2015) y Sobrevila (1995), los cuales además de realizar una reconstrucción histórica sobre la ETP de la escuela secundaria, ponen foco en los efectos de las políticas neoliberales de los años '90 en tanto acciones desarticuladoras de la oferta de ETP en el país.

En general, los trabajos mencionados hasta aquí se encuadran dentro de estudios de tipo cualitativo privilegiando una perspectiva histórica a través de la revisión y el análisis bibliográfico y recurriendo asimismo a algunos datos cuantitativos sobre la oferta de ETP. No obstante, cabe decir que son escasos los trabajos que reconstruyan la historia de la ETP en la Argentina y en las provincias, por lo general el tratamiento de la ETP se enmarca en análisis de las políticas de reformas en diferentes períodos.

En lo que refiere a Brasil, también se destacan trabajos como los de Carvalho, (2008), Ciavatta (2009), Cruz (2012) y Manfredi (2016) que pretenden contribuir al campo de análisis de la ETP desde una perspectiva histórica. Son investigaciones que se enfocan en la evolución de la ETP desde sus orígenes hasta las últimas décadas destacando su articulación con el sector productivo y los condicionamientos del contexto socio, político y cultural en cada período. Siguiendo la narrativa histórica desde una perspectiva crítica Ciavatta & Ramos (2012), Frigotto (2007) y Kuenzer (1997, 2007), subrayan la necesidad de superar la dualidad entre educación general y educación profesional, debate que acarrea históricamente el sistema de formación profesional de nivel medio en Brasil y que tiene implicancias determinantes en la formación profesional de los alumnos.

Desde una mirada marxista estos últimos trabajos sostienen que la dualidad y fragmentación entre la enseñanza media y la educación profesional debe entenderse no sólo

en su expresión actual sino también desde sus raíces sociales, vinculadas a la estructura secular de la sociedad de clases y la implantación del capitalismo. En general, los trabajos aportan a una lectura crítica de los procesos históricos de conformación del sistema de ETP en Brasil desde un estudio cualitativo donde prevalece la revisión y el análisis bibliográfico, incluyendo asimismo el análisis de normativas para la modalidad.

2. EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA ETP

Las políticas educativas para la modalidad como objeto de estudio también han sido abordadas en diferentes investigaciones en ambos países, especialmente en trabajos finales de grado y tesis de posgrado. En ese conjunto de trabajos se pudieron identificar dos grandes períodos estudiados: la década de los '90 y los primeros años del siglo XXI.

En lo que respecta al primer período, década de los '90, se relevaron para el caso argentino trabajos que analizan los cambios normativos sustentados por la Reforma Educativa de los '90 y sus efectos en las históricas escuelas técnicas. Los trabajos se centran principalmente en los cambios introducidos en lo que respecta a la organización institucional (Abratte & Pacheco, 2006; Gallart, 2003, 2006), la nueva estructura curricular (Maturó & Rubio, 2008) y la formación por competencias (Briascó & Vargas, 2002; Gallart, 2004; Gallart & Jacinto, 1995). Se destaca en estos análisis el proceso de transferencia de las escuelas secundarias a los ámbitos provinciales y la imposición de un nuevo currículum como elementos claves de la Reforma, que derivaron en la reconfiguración de la oferta educativa de ETP como del trabajo diario en las escuelas. En dicho proceso se enfatiza el rol de las instituciones en el proceso de recontextualización y resignificación de la normativa, asignándole a los equipos directivos y de docentes un rol activo y estratégico en la puesta en práctica de la Reforma. Las investigaciones son de tipo cualitativo y se basan principalmente en el estudio de caso con la utilización de técnicas de recolección de datos, donde prevalece la aplicación de entrevistas, el relevamiento de normativa y la revisión de literatura.

Las políticas educativas para la ETP desarrolladas durante la década de los '90 también se constituyeron en objeto de estudio en Brasil. Se relevaron trabajos que ponen especial énfasis en la función y objetivos de la ETP de la escuela secundaria durante ésta década analizando las implicancias de las políticas neoliberales y los efectos en la configuración de la oferta. Los trabajos de Ciavatta & Ramos (2012), Ferreti (2009) y

Frigotto & Ciavatta (2003) denominan a este período como “la era de las directrices”, haciendo referencia al conjunto de regulaciones (políticas) emanadas desde el gobierno nacional para organizar el sistema de ETP. Los marcos normativos creados durante éste período son considerados por los investigadores como un “retroceso” en materia institucional, organizativa y pedagógica de la educación básica brasilera en general y de la ETP en particular. Estos trabajos desde un análisis de tipo cualitativo se apoyan en la revisión bibliográfica y el análisis crítico de la normativa vigente para marcar continuidades y rupturas en torno a la reconfiguración del sistema de ETP. Los resultados de los mismos, se presentan como avances de investigaciones en curso en el marco de equipos de investigación de universidades de renombre de Brasil.

Por último y al igual que en el caso argentino, se encontraron trabajos que abordan la formación en competencias como una nueva propuesta educativa en el marco de las reformas de la década de los ´90 (Eslabão, 2006; Mendes, 2005). También son estudios de tipo cualitativo que utilizan como estrategia metodológica el estudio de caso.

En lo que respecta al segundo período identificado, primera década del siglo XXI, para el caso argentino podemos mencionar la tesis de posgrado de Villa Costa (2013) y la tesina de grado de Zabala (2011). Estos trabajos analizan los nuevos marcos normativos sancionados para la modalidad de la ETP durante la presidencia de Néstor Kirchner y sus efectos en las escuelas técnicas. El primer trabajo aborda específicamente el estudio de los Planes de Mejora como instrumento de regulación de la política educativa para la ETP y sus efectos en la organización institucional en tanto lógica de financiamiento. El segundo, centra su objetivo en el estudio de la lógica de construcción de políticas educativas en escuelas técnicas de la provincia de San Juan, así como en el análisis de la definición de aspectos curriculares y la circulación de representaciones sociales respecto de la educación y el trabajo. Este estudio, al igual que el anterior, destaca la lógica de la gestión por proyectos y agrega la importancia que se le ha otorgado en las últimas décadas a la autonomía de las escuelas para la elaboración de propuestas de formación. Ambos son estudios de tipo cualitativo basado en el estudio de casos, la realización de entrevistas, la revisión bibliográfica y el análisis y relevamiento de normativas.

En lo que respecta a Brasil, se identificaron investigaciones que analizan profundamente cuestiones referidas a las políticas educativas desplegadas para la re-

organización, democratización y financiamiento de la ETP durante la primera década del siglo XXI. Algunos de estos estudios se centran específicamente en el análisis de la gestión y organización de la modalidad a partir de la sanción de un nuevo marco legal durante el gobierno de Lula da Silva (Aguilar & Schneider, 2013; Brezinski, 2011; Guimarães, 2008; Ortigara, 2012). Otros trabajos resaltan el impacto de las políticas curriculares desarrolladas para la ETP en su conjunto y en lo que refiere a su articulación con otras modalidades del sistema, principalmente la modalidad de la educación de jóvenes y adultos a través del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) (Cremonese, 2012; Losso & Aguilar, 2013; Schmitz & Paciulli, 2013). También se destacan investigaciones que hacen foco en el análisis de la dinámica público-privado y el rol del Estado en la regulación de la oferta de ETP (Costa Gómez, 2008). Son estudios de tipo cualitativo que utilizan como estrategia metodológica el estudio de caso, la realización de entrevistas, la revisión bibliográfica y el análisis y relevamiento de normativas.

Por último, se visualizan avances de resultados de estudios que analizan el controvertido proceso de aplicación de esta nueva normativa en relación a las demandas sociales, las acciones concretas desarrolladas desde el gobierno y las omisiones en el ejercicio de poder en dicho proceso. Estos resultados que son presentados por académicos de renombre como Frigotto, Ciavatta, & Ramos (2005b, 2005a, 2005c) se apoyan en la revisión bibliográfica y el análisis crítico de la normativa vigente para marcar continuidades y rupturas en torno a la reconfiguración del sistema de ETP. En general, el aporte de estos autores se basa en una caracterización sobre la organización y funcionamiento de la modalidad durante los primeros años del siglo XXI. Esos estudios sostienen que si bien se ha realizado un avance respecto a la reestructuración de la ETP a través de la sanción del Decreto N° 5154/2004 no se han logrado cambios significativos en torno a posibilitar la articulación de la escuela media común con la ETP, sobre todo en lo que respecta a los aspectos curriculares.

3. LA ETP EN PERSPECTIVA COMPARADA ENTRE ARGENTINA Y BRASIL.

En este apartado podemos destacar estudios sobre la ETP de la escuela secundaria que surgen de la iniciativa de organismos internacionales como la Organización Internacional

del Trabajo (OIT) a través del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También encontramos análisis comparado en tesis de maestría y doctorado entre otras investigaciones.

Respecto a los primeros, se seleccionaron aquellos estudios que aportan al análisis comparado de la modalidad de la ETP entre Argentina y Brasil, en donde utilizan principalmente datos estadísticos y análisis descriptivos de los mismos. Estos estudios fueron realizados por especialistas en la temática de diversos países y suministran información global sobre el estado o la situación de la ETP en la región. En términos generales se tratan de caracterizaciones de la estructura y organización del sistema de ETP y/o del análisis de la relación entre el sistema de ETP con el sistema productivo (Briascó, 2005, 2008; Briascó & Valdes, 2000; Finnegan, 2006; Garmendia Arigón, 2000; Ibarrola & Gallart, 1994; Velasco, 2005; Wiñar, 1981).

Entre las producciones locales que incorporan una perspectiva comparada en el estudio de la ETP de la escuela secundaria en Argentina, el trabajo de Briascó (2018) hace un estudio comparado sobre la educación técnica y el sistema de educación profesional entre Argentina, Brasil y Colombia, a la vez que nos ofrece una panorámica general sobre las políticas educativas implementadas a partir del siglo XXI y los efectos en la reestructuración de la escuela técnica en esos países. Desde un estudio de tipo cualitativo y con una perspectiva comparada recurre a la entrevista como estrategia metodológica y al relevamiento de normativas de la escuela secundaria de los países estudiados para dar cuenta de los cambios producidos, para lo cual también recupera la palabra de los actores.

Por último, remitimos a los trabajos de Melo (2009), Delphino (2009) y Maduro, (2018) quienes centran su análisis en la puesta en acto de las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil. En el primer caso, la autora analiza el impacto de las políticas educativas durante la década de los '90 en el trabajo de los docentes de escuelas de ETP, determinando las acciones de adhesión y/o resistencia a la política educativa por parte de los docentes y las manifestaciones de conflictos que surgieron a partir de las transformaciones en la organización escolar y la organización del trabajo en dicho período. En el segundo caso, Fátima Delphino estudia las políticas públicas desarrolladas en los últimos cuarenta años en

Brasil y Argentina, centrándose en la relación entre los planes económicos y proyectos educativos para la educación técnico profesional. Concluye afirmando que la política educativa en cada país ha tratado de responder a los requerimientos del mercado sin dar los resultados esperados. En el tercer trabajo, Denise Maduro (2018) analiza de forma comparada, los factores sistémicos relacionados con el abandono escolar en la ETP en Brasil y Argentina. Como objetivos específicos se señalaron: describir el sistema de educación, analizar los hitos históricos que compusieron el sistema de la ETP y describir las políticas públicas y los programas destinados a combatir la evasión escolar de los estudiantes en la ETP de la escuela secundaria entre 2003 y 2015 para ambos países. Para la autora la cobertura de las políticas respecto al abandono escolar en la ETP de la escuela secundaria, no fue homogénea en ambos países, presentando diferencias regionales y una actuación focalizada por medio de proyectos y programas. En ambos casos, brasilero y argentino, el trato dado por las políticas públicas en el ámbito central enfrentó resistencias y mutuas adaptaciones durante los procesos de formulación e implementación, comprendiendo al Estado como campo de lucha por la hegemonía.

Estos tres trabajos realizan aportes interesantes para comprender las similitudes y diferencias en la organización y administración del subsistema de ETP desde sus orígenes hasta nuestros días; como así también, para dar cuenta de problemáticas de larga data, como el abandono escolar en la modalidad. En este sentido, la cuestión social y política de cada país en diferentes momentos históricos resulta imprescindible para comprender dichos procesos; como también los cambios en la relación entre educación y trabajo y el papel de la ETP en esta encrucijada. Melo (2009), Delphino (2009) y Maduro, (2018) recurren a un estudio de tipo cualitativo con perspectiva comparada utilizando la entrevista como estrategia metodológica y el relevamiento de normativas para dar cuenta de los cambios producidos.

4. A MODO DE SÍNTESIS

Si bien la revisión de literatura aquí presentada no agota las investigaciones existentes sobre la ETP de la escuela secundaria en Argentina y Brasil, se constituye en un punto de partida de relevancia para exponer la situación del campo de estudios sobre la ETP en ambos países y en la región.

El relevamiento realizado ha permitido identificar que, a excepción de los informes elaborados por iniciativa de los organismos internacionales, las investigaciones se han circunscripto a estudios de tipos cualitativo con preeminencia del estudio de casos como estrategia metodológica. Sin embargo, algunos de ellos también incorporan datos cuantitativos que optimizan la triangulación de información. Desde un análisis de las opciones metodológicas, en estos estudios encontramos que la recolección de datos se ha basado en el análisis bibliográfico para los estudios donde prevalece una perspectiva histórica y descriptiva (Apartado 1) y, la utilización de entrevistas, análisis y revisión de normativas en aquellas investigaciones que pretenden un alcance más explicativo e interpretativo de los procesos de transformación de la ETP (Apartados 2 y 3).

Asimismo, se observa en general en los estudios la ausencia de un marco teórico que sostenga un análisis más complejo de lo que pasa con la política educativa desde su diseño hasta el momento que llega a la escuela. Si bien en algunos trabajos es posible identificar perspectivas teóricas que recuperan la trayectoria de la política educativa como un proceso diverso y complejo (Abratte & Pacheco, 2006; Briasco, 2018; Maturo & Rubio, 2008; Villa Costa, 2013; Zabala, 2011), son aun todavía escasos los abordajes centrados en la puesta en acto de las políticas educativas en las escuelas técnicas.

En síntesis, la revisión bibliográfica ha permitido dar cuenta de la escasez de estudios sobre políticas educativas para la ETP de la educación secundaria que hagan un análisis de la trayectoria de la política con foco en el contexto de la práctica. Siguiendo esta línea resulta importante avanzar en un análisis profundo acerca de los procesos de puesta en acto de la política educativa para la ETP atendiendo a la comprensión de los procesos de traducción en el nivel de las instituciones educativas. De esta forma, estaríamos iluminando aspectos vedados por análisis formalistas del sistema y tratando de demostrar cómo las prácticas cotidianas institucionales intervienen en la aplicación real e inciden en los efectos/resultados de la política.

CAPITULO II

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LAS HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA SU ANÁLISIS

PRESENTACIÓN

Este capítulo se organiza en cuatro apartados a través de los cuales se expone el problema de investigación y el corpus conceptual que ha dado origen al modelo teórico-metodológico para el estudio de la trayectoria de la política educativa para la Educación Técnico Profesional (ETP) en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil.

En el primer apartado se presenta el problema, los objetivos y los supuestos de investigación. En el segundo apartado se expone el enfoque del Ciclo de las Políticas (*Policy Cycle Approach*) (Ball, 1994; Bowe, Ball, & Gold, 1992) como herramienta con potencial heurístico para el estudio de la trayectoria de la política educativa para la ETP en ambos países. Con el propósito de dar cuenta de la materialidad de las políticas en las instituciones educativas nos detenemos en el desarrollo de la “teoría de la actuación de la política” o “la política puesta en acto” (*policy enactment*) (Ball, Maguire, & Braun, 2012, p. 10). A tal fin se exponen aspectos institucionales que condicionan las maneras por las cuales las políticas son interpretadas y actuadas en el contexto de la práctica (Ball et al., 2012). Respecto a esto último, definimos como recorte empírico la gestión directiva (Barroso, 2004, 2005a, 2011; Viñao, 2002) con el propósito de identificar las traducciones que los directivos realizan de las políticas y los efectos/resultados que las mismas producen en sus tareas diarias (Jones, 1988).

En el tercer y cuarto apartado, respectivamente, se recuperan como herramientas teóricas subsidiarias el concepto de regulación desarrollado por Barroso (2005c, 2005b, 2006) y el paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP) a partir de los aportes de Hood (1991) y la interpretación de Verger & Normand (2015). Sobre la NGP interesa indagar las implicancias de sus principios fundamentales para el estudio de las políticas educativas en contextos de gestión “postburocrática” (Barroso, 2005a, 2006).

Finalmente, se realiza una síntesis del capítulo al mismo tiempo que se delimitan las líneas interpretativas de la investigación.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Hacer analogías, comparar, son procesos inherentes a la conciencia y a la vida humana. De la misma forma, procurar conocer las diferentes soluciones que otros países y otros pueblos le dan a sus problemas, a sus instituciones, como en el caso de la educación, siempre fue un medio de desenvolvimiento y de enriquecimiento. (Ciavatta, 2000, p. 179)

Al inicio de la primera década del siglo XXI Argentina y Brasil experimentan un nuevo ciclo económico y político marcado por un giro importante en la dirección de las políticas públicas emanadas por los gobiernos electos. Néstor Kirchner en Argentina y Lula da Silva en Brasil, inician un ciclo que duró más de diez años y que tuvo como característica principal reposicionar al Estado en el centro de la escena política y económica.

García Delgado & Gradín (2017) hablan del “surgimiento de un nuevo paradigma de revalorización del Estado (activo, presente), de los derechos sociales, de la política y del accionar estatal: el paradigma productivo-inclusivo” (p. 19). Paradigma inscripto dentro de lo que los autores denominan como la búsqueda de la inserción geopolítica Sur-Sur de los países emergentes de la región que, a través de la redefinición de las funciones del Estado y de la redirección de las políticas públicas, intentaron superar la globalización unipolar y sus asimetrías de poder. Promoviendo el conocimiento, la ciencia y las tecnologías desde diferentes instituciones con el objetivo de que nuestros países fueran competitivos en los mercados globales y a la vez puedan volverse menos dependientes de los grandes bloques económicos internacionales.

En el marco de este contexto la ETP recupera centralidad en las políticas educativas en Argentina y Brasil, direccionadas a contribuir a la consolidación de un modelo económico y social más justo por medio de la inserción social y productiva de masas. Ambos países comienzan a partir del año 2003 una serie de acciones tendientes a fortalecer y mejorar el sistema de la ETP, que dieron lugar a la sanción de un nuevo cuerpo normativo: “los países son llamados a revisar la perspectiva política y los enfoques teóricos, modelos y conceptos instalados en la década de los noventa para incorporar a nuevos actores sociales y diseñar e implementar nuevas estrategias y programas (Almandoz, 2010, p. 233)”.

Durante el transcurso de la presidencia de Néstor Kirchner en Argentina, se sancionó la LETP N° 26058/2005 con el propósito de atender los problemas heredados de la “aplicación dispar” de la Ley Federal de Educación y “el bache legal” en torno a la educación técnica que habían dejado las políticas educativas de la década de los ‘90 (Gallart, 2006; Miranda, 2012; Senén González, 2008). En el caso de Brasil, durante la primera presidencia de Lula da Silva se inicia el proceso de reestructuración del sistema de ETP con la sanción del Decreto N° 5154/2004, estableciendo nuevos niveles para la ETP y reglamentando algunos artículos de la LBD N° 9394/1996 (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005; Melo & Duarte, 2011; Ortigara, 2012). Al respecto, ciertos interrogantes iniciales permiten delimitar la problemática:

- ¿Qué influencias o tendencias globales e internacionales se pueden identificar en el discurso sobre la ETP? ¿Cómo fueron recontextualizadas esas influencias o discursos en Argentina y Brasil? ¿Qué estrategias de negociación se pueden identificar en los actores participantes en ambos países?
- ¿Cuáles son los discursos predominantes en la elaboración del texto político para la ETP en Argentina y Brasil? ¿Qué estrategias de negociación despliegan los diferentes actores en el proceso de elaboración de los mismos?
- ¿Cuáles son los principales cambios que introducen los nuevos textos políticos para la ETP en Argentina y Brasil? ¿Cómo fue recibida y traducida por las escuelas técnicas la nueva normativa para la ETP?
- ¿Qué características adoptó la gestión directiva en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil a partir de la nueva normativa? ¿Qué efectos produjo en la tarea del director escolar?
- ¿Qué efectos/resultados se pueden identificar en la configuración de la escuela técnica en Argentina y Brasil? ¿Qué diferencias y/o similitudes existen entre ambos países?

1.1. Objetivos de investigación

Objetivo general

- ✓ Analizar desde una perspectiva comparada la trayectoria de la política educativa para la ETP diseñada y puesta en acto en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil durante el período 2004-2015 y sus efectos en la gestión directiva.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar y analizar desde una perspectiva comparada las influencias internacionales, nacionales y locales en el discurso sobre la ETP en Argentina y Brasil.
- ✓ Identificar los principios, criterios y orientaciones que los textos políticos definieron para la escuela técnica en Argentina y Brasil.
- ✓ Distinguir y comparar los procesos de recontextualización del discurso y los textos políticos para la ETP en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil.
- ✓ Analizar los efectos/resultados de la política educativa para la ETP en la gestión directiva de las escuelas técnicas de Argentina y Brasil.

1.2. Hipótesis de investigación

Las políticas educativas para la ETP iniciadas a partir de la presidencia de Néstor Kirchner en Argentina y Lula da Silva en Brasil presentan similitudes relacionadas con la recuperación de la centralidad del Estado en la regulación de la modalidad. Sin embargo, se podría considerar que el proceso de recontextualización de la política educativa en las escuelas técnicas de gestión pública presenta diferencias significativas en cada país. Las diferencias en los efectos/resultados en la organización del sistema de ETP y en la gestión directiva encuentran fundamento, principalmente, en efectos residuales de políticas educativas anteriores, en rasgos característicos de la historia de la ETP en cada país y en aspectos contextuales.

2. HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA ETP EN ARGENTINA Y BRASIL

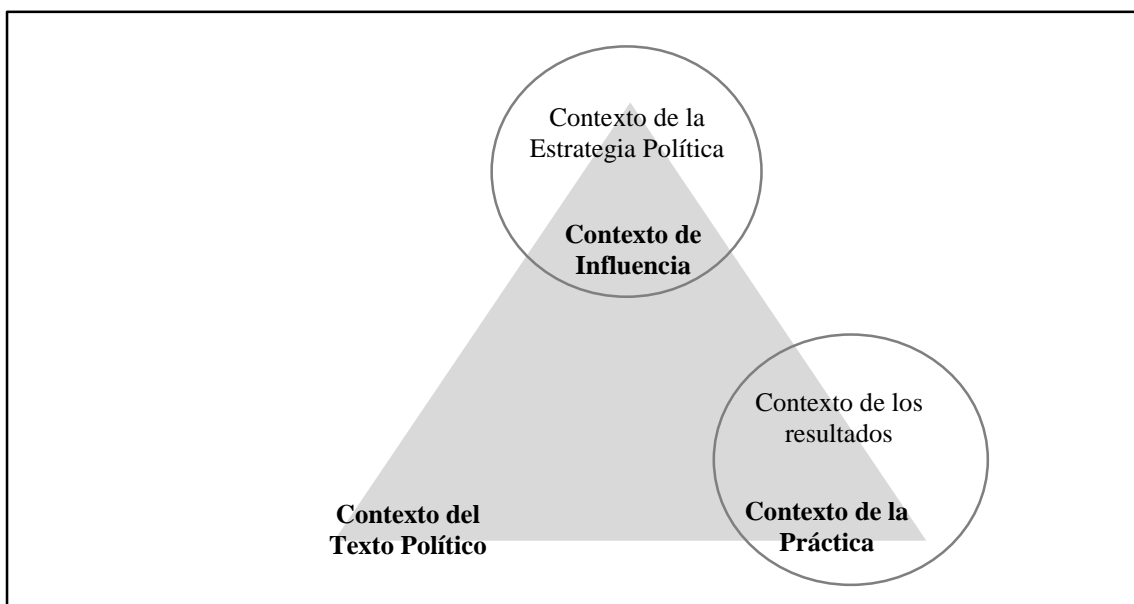
En el marco de este trabajo adherimos a la idea de interpretar la política como texto y como discurso (Ball, 2002), en tanto nos permite dar cuenta de la trayectoria de una política desde su construcción discursiva hasta su materialización en documentos normativos y su posterior puesta en acto por las instituciones educativas y los sujetos.

Para abordar la complejidad que demanda el estudio de las políticas educativas Stephen Ball y colegas proponen como herramienta de análisis el enfoque del Ciclo de las Políticas. Dicho enfoque socio-político es retomado en este trabajo en tanto nos permite un análisis que articula procesos macro y micro de formulación y actuación de la política, y en donde se recupera el papel de diferentes actores y de las instituciones educativas, además del Estado y del gobierno.

El Ciclo de la Política posee en sus categorías un dispositivo heurístico que sustenta el análisis de la política a través de diferentes contextos³. En un primer momento de elaboración de este enfoque Bowe, Ball, & Gold (1992) identifican el contexto de influencia, el del texto político y el de la práctica. Años más tarde, Ball (1994) amplía el enfoque añadiendo dos contextos más: el de los resultados y el de la estrategia política. Es de destacar que los contextos no se conciben de forma lineal o secuencial sino que están débilmente acoplados, “anidados”, unos dentro de otros (Bowe et al., 1992; Mainardes & Marcondes, 2009; Miranda, 2011).

Gráfico 1

El Ciclo de las Políticas de Stephen Ball



Fuente: elaboración propia a partir de Bowe et al. (1992) y Ball (1994).

Este enfoque resulta de gran utilidad para el estudio de las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil y sus efectos en la gestión directiva de las escuelas técnicas, en tanto posibilita la articulación de un conjunto de conceptos y teorías diversas para el análisis heurístico del objeto de estudio.

En lo que respecta al *contexto de influencia* nos preguntamos ¿qué influencias o tendencias globales e internacionales se pueden identificar en el discurso sobre la ETP? ¿Cuál es el origen de esas influencias globales e internacionales? ¿Qué influencias

³ El término “contexto” es definido como “arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de los cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas” (Miranda, 2011, p.6).

nacionales o locales se pueden identificar en la construcción del discurso de la política educativa para la ETP? El propósito es dar cuenta de cómo los discursos que sustentan las políticas son iniciados y producidos en medio del entrecruzamiento de poder y disputas de diferentes actores o grupos por influir en la definición de los propósitos sociales de la educación (Bowe et al., 1992).

En este sentido, la política como discurso es el “ejercicio de poder a través de la producción de ‘verdad’ y ‘conocimiento’” (Ball, 1993, p. 14). La política como una recopilación de relatos que ejercen poder, como un discurso donde se determina lo que puede ser dicho, quién lo puede decir, cómo y cuándo. Ball (2002), retomando los aportes de Foucault (1981), destaca la dimensión discursiva de la política a partir de reconocer que la misma no puede ser irreductible sólo al lenguaje y al habla: “somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y permite (...) En estos términos la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política” (p. 27).

Para Mainardes (2006) este es el lugar en donde los conceptos adquieren legitimidad formando un discurso de base para la política y en donde se puede distinguir diferentes instancias de acción formales por parte de diferentes grupos sociales interesados en la cuestión educativa. Nos interesa indagar en los discursos que circularon en organismos como la UNESCO, OIT, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), como así también en organizaciones o empresas locales ligadas a la ETP, en tanto generadoras de ideas influyentes para la elaboración de políticas por parte de los Estados, pero no necesariamente determinantes.

Vinculado con el anterior, en el *contexto de producción del texto político* es en donde buscamos analizar el proceso de recontextualización del discurso circulante en el contexto de influencia. En este contexto el discurso es traducido, discutido y sujeto a interpretaciones y reinterpretaciones. Remite a la política escrita, al texto político en sus diferentes materializaciones. Miranda (2011) sostiene:

Es un proceso en el que podemos ver, dice Ball, las políticas como “representaciones codificadas (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas de modo complejo (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto)”. (p. 113)

La política como texto implica la “materialización de las representaciones que están codificadas de manera compleja” a través de luchas, compromisos, interpretaciones

y reinterpretaciones públicas autorizadas”, en diferentes formatos (leyes, decretos, resoluciones, documentos sobre lineamientos de reformas, currículum) (Ball, 1993, p. 11). Para Ball (2002) el texto político tiene una historia, representada e interpretada por diferentes actores y se constituyen como “el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés)” (p. 21).

El texto político llega a las escuelas a través de circulares, resoluciones, leyes, diseños curriculares, etc. que luego son leídos por los sujetos en las instituciones educativas para su interpretación y traducción en acciones concretas. En esta línea nos preguntamos: ¿cuáles son los discursos predominantes en la elaboración del texto político para la ETP en Argentina y Brasil? ¿Cuáles son las ideas claves que postula el texto político para la ETP en ambos países? ¿Qué espacios para la participación habilitaron los gobiernos para la construcción de los textos?

Siguiendo la línea analítica, respecto al *contexto de la práctica* nos interrogamos sobre ¿cómo fue traducida por los equipos directivos de las escuelas técnicas la nueva normativa para la ETP? ¿Hubo cambios, adaptaciones variaciones del texto de la política en la escuela? ¿Qué características adoptó la gestión directiva en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil a partir de la nueva normativa? Con fines analíticos y atendiendo a los objetivos de la investigación, nos concentramos en el desarrollo de este contexto en el próximo apartado.

En lo que respecta a los restantes contextos, el *contexto de la estrategia política* integra el conjunto de actividades políticas y sociales que los actores ponen en juego durante su participación en todos los momentos que constituyen la trayectoria de la política. Refiere a una dimensión transversal del enfoque sobre la acción política, pero que debería ser ubicado dentro del contexto de influencia (Mainardes & Marcondes, 2009; Miranda, 2011). De esta forma, nos preguntamos respecto a la construcción de los discursos sobre la ETP: ¿qué estrategias de negociación se pueden identificar en ambos países en torno a la construcción del discurso y el diseño de la política educativa local para la ETP?

Por último, el *contexto de los resultados* ligado al contexto de la práctica, es en donde se analizan los impactos de la política en términos de lo que el autor denomina como efectos primarios y secundarios. Ball (2002) reconoce de esta manera que las

políticas no sólo poseen resultados sino también efectos y que los mismos están asociados a impactos de la política en términos de justicia social, igualdad y libertad individual.

Los efectos de primer orden refieren a los cambios en la práctica o en la estructura del sistema o en una parte del mismo, evidentes en aspectos específicos y generales como la modificación en la estructura del sistema enseñanza, su diversificación, expansión, etc.; mientras que los efectos de segundo orden son definidos como el impacto de esos cambios en los modelos de acceso social, oportunidad y justicia social. Constituyen efectos de segundo orden, por ejemplo, las modificaciones organizacionales de la educación pública, los cambios en el ejercicio de las funciones de los actores escolares (directivos, docentes, etc.), el incremento de las funciones asistenciales de la escuela en detrimento de las educativas, etc. En el marco de esta investigación nos interrogamos: ¿Qué efectos/resultados se pueden identificar en la configuración de la escuela técnica en Argentina y Brasil? ¿Qué efectos produjeron las políticas educativas para la ETP en la tarea diaria del director escolar? ¿Existen diferencias y/o similitudes entre ambos países?

Ahora bien, cabe mencionar asimismo que para poder dar cuenta de los diferentes procesos de traducción de la política educativa Ball (1994) recurre a los aportes de Bernstein (1998), en torno al proceso de recontextualización que se da dentro y entre los campos oficial y pedagógico de circulación del discurso y del texto político. Para Bernstein (1998) el campo de recontextualización oficial es creado y dominado por el Estado; mientras que el segundo, el campo de recontextualización pedagógico, está compuesto por los agentes y agencias (docentes e instituciones educativas). Asimismo, señala la existencia de un tercer campo de recontextualización que tiene que ver con la circulación de los discursos internacionales. Respecto a este último Ball (2013), en consonancia con Bernstein, sostiene:

Las políticas son presentadas y diseminadas a través de los textos políticos, esto es, los documentos y discursos que “articulan” las políticas y las ideas políticas, que trabajan en la traducción de abstracciones de la política como globalización, economía de mercado y reforma del sector público en roles, relaciones y prácticas al interior de las instituciones que recontextualizan (*enact*) la política y cambian lo que las personas hacen y cómo piensan acerca de lo que hacen. (p. 7)

El concepto de recontextualización permite así explicar las complejas relaciones entre los discursos, la diseminación y recontextualización de las ideas constituyéndose como complementario a la idea de Ball (1993, 1994, 2002) cuando sostiene que las políticas no son implementadas sino que son resignificadas y recontextualizadas por los

sujetos y las instituciones. En esta misma línea, para Bernstein (1998) la recontextualización ocurre siempre que un discurso es transpuesto del lugar donde fue producido a otro, el cual pasa a ser recreado en relación con otros discursos existentes. Así, el movimiento de recontextualización presupone dos principios: el de desplazamiento, que indica la existencia de una apropiación selectiva del discurso en consonancia con los intereses que estén siendo privilegiados localmente y el de relocalización, es decir, el discurso es sometido a transformaciones ideológicas a causa de los conflictos que se establecen entre los diferentes intereses dentro de un determinado campo.

2.1. La política educativa puesta en acto. Elementos conceptuales para el análisis de los efectos/resultados en escuelas técnicas.

Para poder dar cuenta de los procesos de recontextualización del discurso y los textos políticos para la ETP en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil y, asimismo analizar los efectos/resultados en la gestión directiva, recuperamos la “teoría de la actuación de la política” o también denominada “la política puesta en acto” (*policy enactment*) (Ball, Maguire, & Braun, 2012). El objetivo fue contar con herramientas teóricas que permitan centrar el análisis en el contexto de la práctica dando cuenta de cómo la materialidad de la política -en tanto contexto de actuación- y las prácticas escolares cotidianas intervienen en el desenvolvimiento de la política.

El libro “*How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*” (Ball et al., 2012) analiza cómo las escuelas participan en la producción de la política, con la intención de romper con la idea lineal de “implementación”. En este sentido, se sostiene que los actores no “implementan” las políticas, sino que las recrean y resignifican. De acuerdo a Mainardes (2006) las instituciones educativas no reciben las políticas de forma ingenua, sino que las interpretan y traducen en base a experiencias, valores e intereses diversos. Parafraseando a Ball (et al 2012) “las escuelas hacen a las políticas y éstas las hacen a ellas” (p. 14), al respecto los autores afirman:

Las partes pueden ser rechazadas, seleccionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, las réplicas pueden ser superficiales, etc. Además, la interpretación es una cuestión en disputa. Las interpretaciones diferentes serán discutidas, ya que se relacionan con intereses diversos, una u otra interpretación predominará, aunque desviaciones o interpretaciones minoritarias puedan ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22)

Se trata de un proceso complejo donde se pone en juego “el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica”. Tal como lo expresa Ball en una entrevista reciente:

Lo que quería hacer era reemplazar eso [implementación] con la noción de la puesta en acto y ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado. Por el otro, quería reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas. De esta forma, al mismo tiempo, era un intento de liberar al actor de las políticas como el agente creativo de la producción de las políticas, pero también reconocer el grado en el cuál aquellas posibilidades de creatividad estaban por lo menos en parte construidas en otro lado, dentro del discurso. (Avelar, 2016, p. 7)

La política puesta en acto en otros términos se trata de un proceso complejo de luchas y negociaciones al interior de las instituciones educativas para producir respuestas en torno a los sentidos y orientaciones de las políticas producidas por los gobiernos y sus respectivas maquinarias de producción de los textos de las políticas (leyes, decretos, acuerdos, lineamientos, etc.).

Para poder abordar dicha complejidad Ball et al. (2012); Braun, Ball, Maguire, & Hoskins (2011) desarrollan un marco donde identifica y relaciona una variedad de aspectos que influyen de manera diferenciada en la puesta en acto de la política en las escuelas y a los cuales va agrupar bajo la denominación de “contextos”:

- **Contextos situados:** refiere a los aspectos del contexto histórico y localmente vinculado a la escuela; como por ejemplo su ubicación, historia y matrícula.
- **Contextos profesionales:** tiene que ver con variables menos tangibles que refieren al valor y el compromiso de la comunidad escolar para dar respuesta a las políticas educativas donde intervienen, por ejemplo, la experiencia de los profesores, su trayectoria, su formación, etc.
- **Contextos materiales:** está relacionado con los aspectos físicos de la escuela, por ejemplo, las características del edificio, los presupuestos, la cantidad de personal, las tecnologías disponibles y la infraestructura circundante.

- **Contextos externos:** refiere a cuestiones ligadas con las presiones y las expectativas de políticas locales y nacionales más amplias que intervienen en la institución, como por ejemplo, las evaluaciones nacionales e internacionales, tablas de calificación, etc. Asimismo, los contextos externos también incluyen a la relación de la institución con otras escuelas, organizaciones y autoridades locales.

2.1.1. La gestión directiva

Atendiendo al recorte del objeto de estudio, para mirar la puesta en acto recuperamos la gestión directiva como categoría de análisis que nos permite evidenciar tanto las acciones que se llevan a cabo para dar curso a las políticas educativas para la ETP, como así también de los efectos que la política educativa ejerce sobre la gestión directiva.

En este sentido, para Ball et al. (2012) las políticas educativas han centrado en las últimas décadas en la figura del director la puesta en acto o *enactment* de las decisiones tomadas en los niveles centrales de gobierno. Las tendencias que se han ido desarrollando han estado impregnadas por los postulados de la NGP y han penetrado en las propuestas de regulación de la administración y gestión de la educación bajo un modelo de gestión post-burocrático o de nueva gobernanza (Avelar, 2016; Ball, 2011; Barroso, 2004, 2005a). Dicho modelo de gestión sustentado, básicamente, en el reconocimiento formal de un mayor grado de autonomía para las escuelas ha influido en el trabajo del director desde una concepción gerencialista de la educación, basada en diversos dispositivos de evaluación y rendición de cuentas como condición de cambio y garantía de calidad (Barroso, 2005a, 2011; Viñao, 2002). El aumento de poder de decisión en la tarea del director ha delegado un mayor grado de responsabilidad en sus funciones, pero también de recrudescimiento de los procesos de control.

En esta misma línea Viñao (2001) sostiene que el director escolar desde un modelo que él mismo denomina neoliberal, se ha convertido en “un manager o gerente, cuyo éxito se mide comparando los resultados académicos de su centro con los de otros y, sobre todo, con la mayor o menor demanda o cuota de mercado que se alcanza” (p. 69). Para el autor la gestión institucional no sólo está atravesada por la influencia de quienes están al mando de las instituciones educativas (director o equipo directivo) sino también por la cultura político-administrativa de cada momento en particular y de la cultura escolar de la institución en general (Viñao, 2001). De esta manera, la gestión directiva debe ser

entendida en el marco de un entramado de relaciones que la condicionan y la definen en un contexto determinado y en donde la política educativa es re-significada no sólo producto de las traducciones que realizan los sujetos sino también por las condiciones materiales del contexto (Ball et al., 2012).

En el marco de las transformaciones en los modos de ejercer la dirección escolar, Barroso (2005c) realiza un estudio sobre la evolución del trabajo de los directores de escuela teniendo en cuenta la regulación externa al sistema de enseñanza como las demandas de la comunidad. Define de esta manera cuatro posibles modelos de dirección escolar (Barroso, 2005c, p. 162):

- una **concepción burocrática, estatal y administrativa**, en que el director es visto, fundamentalmente, como un representante del Estado en la escuela, ejecutor de las normas emanadas del centro y un eslabón de ligazón/control entre el Ministerio y su administración central o regional y el conjunto de profesores y alumnos que frecuentan la escuela;
- una **concepción corporativa, profesional y pedagógica** donde el director es visto como un *primus inter pares*, intermediario entre la escuela (principalmente los profesores) y los servicios centrales o regionales del Ministerio, garante de la defensa de los intereses pedagógicos y profesionales docentes, ante las restricciones burocrática y financieras impuestas por la administración;
- una **concepción gerencialista**, en que el director es visto como si fuese un gestor de una empresa, preocupado esencialmente con la administración de los recursos, con la formación y las competencias técnicas específicas, con el gran objetivo de garantizar la eficiencia y la eficacia de los resultados alcanzados;
- una **concepción político-social**, por la cual el director es visto como un negociador, mediador entre lógicas e intereses diferentes (padres, profesores, alumnos, grupos sociales, intereses económicos, etc.), teniendo en vista la obtención de un acuerdo o compromiso cuanto a la naturaleza y organización del “bien común” educativo que la escuela debe garantizar a sus alumnos.

Para el autor, estos modelos pueden ser usados como referentes en el estudio sobre las características que adquiere la tarea del director, pero bajo ningún fundamento se constituyen en construcciones fijas, estables, sino que ellas pueden aparecer solapadas, integradas, mezcladas como así también modificarse en torno a la mayor o menos presión de las regulaciones del sistema o las demandas de la sociedad. Como afirman tanto

Barroso (2005c) como Viñao (2002) se pueden presentar en la realidad como modelos híbridos de gestión directiva.

2.1.2. La tarea del director escolar

Para poder analizar los modelos de gestión directiva que se fueron configurando en el último tiempo en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil, producto de los efectos de las políticas educativas para la modalidad, se recurre a las categorías conceptuales desarrolladas por Jones (1988, citado en Barroso, 2005). Esta autora realiza un análisis funcional del trabajo del director en instituciones educativas que son agrupadas en cuatro categorías:

Cuadro 5

Análisis funcional del trabajo de los directivos Jones (1988)

Liderazgo	<i>Liderazgo:</i> Ejercer el liderazgo sobre el trabajo realizado en la escuela. <i>Filosofía:</i> Desarrollar una base filosófica para la definición de las políticas, de las finalidades y de los objetivos. <i>Integración:</i> Coordinar e integrar el trabajo de la escuela como un todo. <i>Innovación:</i> Posibilitar que se realicen innovaciones y cambios de manera adecuada y efectiva
Organización	<i>Organización:</i> Organizar y controlar sistemas y estructuras para la gestión de actividades curriculares y extracurriculares y para la administración. <i>Planificar:</i> Prever, evaluar, planificar y decidir prioridades. <i>Evaluar:</i> Evaluar a realización de las políticas, los sistemas, los métodos y las personas. <i>Gestionar recursos:</i> Tiempo, dinero, personas, equipamiento, edificio.
Relaciones Humanas	<i>Gestionar personal:</i> Selección, evaluación, supervisión y desarrollo. <i>Gestionar alumnos:</i> Contactos, cuidados, disciplina, comunicación, enseñanza. <i>Gestionar relaciones:</i> Gestionar relaciones interpersonales, inter-grupos e intra-grupos. <i>Gestión de sí mismo:</i> Stress, tiempo, esparcimiento, relaciones personales, salud.
Relaciones Externas	Comunicados, informes para las autoridades escolares. Comunicados y relaciones con los padres y la comunidad en general. Comunicaciones y relaciones con el medio local: otros servicios, dependencia y empresas. Mantenerse al corriente del proceso de desarrollo local y nacional, legislaciones, tendencias sociales, económicas, de empleo y pensamiento educativo.

Fuente: Jones (1988, citado en Barroso, 2005, p.149)

Si bien estas tareas se manifiestan en las escuelas en estudio en mayor o menor medida una u otra, hemos enfocado el análisis sobre todo en las tareas de organización y

relaciones externas. Ello se justifica, por un lado, en que un análisis más profundo de cada categoría (tareas) excedería el objetivo de la investigación y la extensión del trabajo y, por el otro lado, que las categorías seleccionadas para profundizar han sobresalido por sobre las otras en tanto dotan de especificidad a las escuelas técnicas.

La profundización del análisis de las categorías de organización y relaciones externas se vuelve de interés en tanto aportan al estudio de tareas vinculadas a la administración y gestión escolar propias de las escuelas técnicas. En este sentido, nos interesó profundizar en tareas de organización escolar ligadas a la construcción del espacio de la “Práctica Profesionalizante” como producto de la importancia que ha adquirido en el marco de los nuevos marcos legales la preparación para el mundo del trabajo. La organización y puesta en acto de la Práctica Profesionalizante se constituye de esta manera como parte de las tareas curriculares que lleva adelante el director escolar en el marco de las nuevas normativas, por lo cual su estudio resulta de gran importancia.

Por otra parte, el espacio de la Práctica Profesionalizante nos habilita asimismo a la profundización de las relaciones externas, como tarea que debe llevar a cabo el director escolar para garantizar una propuesta de formación.

La Práctica Profesionalizante se constituye en un dispositivo en donde se conjugan “racionalidades” que exceden lo meramente escolar y en donde intervienen factores y actores ajenos a la lógica de funcionamiento del sistema educativo (Gallart, 1985), en esta complejidad el trabajo del director cobra relevancia en tanto resulta “el responsable” de garantizar las relaciones con el sector productivo en donde los alumnos realizarán sus procesos de aprendizajes en ambientes reales de trabajo. Ya sea que la Práctica Profesionalizante adquiera el formato de pasantía en empresas, como en el caso argentino, o como Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) en el caso brasilero, en ambas situaciones existe la necesidad de que la escuela técnica logre articular las actividades escolares al sector productivo.

2.1.3. El director escolar y la performatividad

Para Ball (2005) las reformas educativas de las últimas décadas han propuesto la “erradicación del profesionalismo” como producto de los “efectos combinados de tecnologías de performatividad y gerencialismo” que representan la búsqueda modernista por el orden, la transparencia y la clasificación de los sujetos. Esto que denomina el autor como post-profesionalismo, se reduce "en última instancia a la obediencia a reglas generadas de forma exógena y a la exigencia de una forma de desempeño (*performance*),

donde la práctica profesional se resume a satisfacer juicios fijados e impuestos desde afuera. Ball (2005), retomando los aportes de Bauman (1991) define la performatividad como:

una tecnología, una cultura y un método de regulación que emplea juicios, comparaciones y demostraciones como medios de control, fricción y cambio. Los desempeños de sujetos individuales o de organizaciones sirven de parámetros de productividad o de resultado, o sirven como demostraciones de "calidad" o "momentos" de promoción o de inspección. Ellos significan o representan merecimiento, calidad o valor de un individuo u organización dentro de un área de juicio, haciendo los "silencios audibles". (Ball, 2005, p. 543)

En esta misma línea, para (Barroso, 2005c) las transformaciones derivadas del refuerzo de la autonomía también han promovido un cambio en los “papeles y funciones de los directores de escuela”, en sus modos de gestión y estilos de liderazgos. Para el mismo autor si bien estos cambios deben ser traducidos en términos de empoderamiento (*empowerment*), es decir, delegar poder y autoridad a los directivos también significa la responsabilización de sus logros en términos de eficiencia y eficacia para garantizar la calidad de la educación.

En este sentido, en el análisis de los tipos de tareas que ejercen los directivos de escuelas técnicas de Argentina y Brasil, la idea de performatividad cobra relevancia en tanto nos permite dar cuenta cómo los mecanismos de regulación que se ponen en juego desde las políticas educativas para la modalidad exigen determinado grado de rendimiento (*performance*) a los directores escolares que van a ir configurando modelos de gestión directiva específicos para cada caso.

3. EL CONCEPTO DE REGULACIÓN EN EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA ETP

Un concepto que resulta también de utilidad para el estudio de las políticas educativas es el concepto de *regulación* desarrollado por Barroso (2005c, 2006). Este concepto cobra relevancia en tanto nos permite dar cuenta de los procesos de recomposición del papel del Estado y de la alteración de sus modos de intervención en el desarrollo de las políticas educativas para la ETP.

Para Barroso (2005c, 2006) los mecanismos de regulación de la política en tanto forma de actuar del Estado en la prestación del servicio público no configuran reglas estables e inalterables por parte de los actores sociales sino que muy por el contrario son

redefinidas por los mismos en el contexto de acción (Barroso, 2005c), reconociendo al actor desde su capacidad estratégica para la redefinición de las normas. A partir de retomar los desarrollos de Friedberg (1995) en torno a la regulación de los sistemas sociales, Barroso (2005c) destaca que la regulación operada por la estructura formal del sistema educativo nunca es total, sino que depende del comportamiento humano:

La regulación operada por la estructura formal nunca es total. Es constantemente atravesada por un conjunto de prácticas que no respetan las prescripciones promulgadas. A través de estas prácticas, los participantes, en función de su percepción de los límites como recursos de situación, procuran y la mayoría de las veces con éxito corromper poco a poco la consistencia del cuadro formal y dislocar su validez, que es lo mismo que alterar por completo las secuencias teóricas. (Friedberg 1995, p.147 en Barroso, 2005c)

La idea de regulación aplicada así al estudio del sistema educativo permite no sólo la descripción de la producción de reglas que orientan el funcionamiento del sistema educativo sino también el proceso de acomodación de la acción de los actores en función de esas mismas reglas.

Para Barroso (2006) el concepto de regulación posibilita la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: por un lado, una *regulación institucional*, donde se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores. Y por el otro lado, una *regulación situacional*, donde adquieren centralidad los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman. En palabras del autor:

En el primer caso estamos en presencia de (...) el conjunto de acciones decididas y ejecutadas por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales detentan alguna autoridad (Maroy & Dupriez, 2000). Esta definición pone en evidencia, en el concepto de regulación, las dimensiones de coordinación, control e influencia ejercida por los detentores de la autoridad legítima (...) En el segundo caso (...) ella es vista como un proceso activo de producción de reglas de juego (Reynaud, 1997, 2003) que comprende no sólo la definición de reglas (normas, mandatos, restricciones, etc.) que orientan el funcionamiento del sistema, sino también, su (re) ajustamiento provocado por la diversidad de estrategias y acciones de los varios actores, en función de esas mismas reglas (...). (Barroso, 2006, p. 12-13)

Estos dos procesos descriptos dan cuenta de la complejidad del proceso de regulación del sistema educativo en donde subyacen una diversidad de fuentes, finalidades, sentidos y lógicas de acción. Si bien para el autor la regulación es lo que permite el equilibrio, la coherencia y la transformación de cualquier sistema social, también implica la producción de reglas que orienten ese proceso y el ajuste –tal como se mencionaba más arriba- de las acciones de los sujetos en función de las mismas (Barroso, 2005c, 2005b, 2006). A este proceso el autor lo denomina multiregulación:

La diversidad de fuentes y modos de regulación para la coordinación, equilibrio o transformación del funcionamiento del sistema educativo resultan más de la interacción de varios dispositivos reguladores que de la aplicación lineal de normas, reglas y orientaciones oriundas del poder político. Por eso más que hablar de regulación sería mejor hablar de multiregulación, ya que las acciones que garantizan el funcionamiento del sistema educativo son determinados por un “conjunto de dispositivos reguladores que muchas veces se anulan entre sí, o al menos relativizan la relación causal entre principios, objetivos, procesos y resultados”. (Barroso, 2006, p. 64)

En este proceso de multiregulación se pueden destacar tres tipos de regulaciones (Barroso, 2006):

- **Regulación trasnacional:** refiere al conjunto de normas, discursos e instrumentos sobre educación (procedimientos, técnicas, materiales, etc.) que son producidos y circulan en los niveles de decisión y/o consulta internacional y que son retomados como obligatorios o legitimadores en el nivel de las decisiones de las políticas nacionales.
- **Regulación nacional:** expresa el mismo sentido que la regulación institucional anteriormente mencionada y tiene que ver con el modo en como la autoridad pública (Estado) a través de sus diferentes aparatos (ministerios, departamentos, secretarías, etc.) ejerce la coordinación, el control y la influencia sobre el sistema educativo, orientando a través de normas, mandatos, restricciones el contexto de acción de los diferentes actores sociales y de sus resultados.
- **Micro-regulación local:** es el proceso de coordinación de la acción de los actores escolares, ya sea de manera vertical u horizontal. Refiere al complejo juego de estrategias, negociaciones y acciones de los diversos actores por el cual las normas, mandatos, y restricciones que vienen desde el nivel de la regulación nacional son (re) ajustadas localmente en la institución escolar, a veces de manera no intencional.

El estudio de estas diferentes formas de regulación del sistema educativo en la investigación sobre las políticas educativas para la ETP nos permite dar cuenta del modo en cómo son definidas y controladas las orientaciones, normas y acciones que aseguran el funcionamiento del sistema educativo como de la circulación del discurso y los textos de la política educativa para la ETP en ambos países bajo estudio.

Podemos asimismo aventurarnos a considerar un paralelismo entre estos tres tipos de regulación que plantea Barroso (2005c, 2006) y los contextos de circulación de la política educativa que desarrollan Ball (1994); Bowe et al. (1992) en tanto permiten el reconocimiento de múltiples influencias que se dan durante la trayectoria de desenvolvimiento de la política educativa para la ETP y las regulaciones que convergen para dar curso a dicho proceso en donde los individuos, las estructuras de mediación y la traducción de los flujos reguladores juegan un papel preponderante.

Cuadro 1

Sistematización de construcciones teóricas sobre regulación y contextos

Barroso (2005a, 2006)	Bowe, Ball & Gold (1992); Ball (1994)
Regulación Transnacional	Contexto de Influencia
Regulación Nacional	Contexto de producción del Texto Político
Microrregulación Local	Contexto de la Práctica

Fuente: elaboración propia en base a Barroso (2005a, 2006) y Bowe, Ball & Gold (1992); Ball (1994)

4. EL DISCURSO DE LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA (NGP) COMO MARCO REFERENCIAL PARA EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desde finales del siglo XX hemos asistido a una serie de reformas en la administración pública que ha cambiado la forma en cómo los gobiernos toman las decisiones en torno a lo público, involucrando en este proceso a otros interlocutores provenientes tanto del sector económico como de la sociedad civil. Para Aguilar Villanueva (2007, 2013) estos cambios han estado relacionados con la influencia de dos fenómenos: la crisis del Estado Benefactor y la búsqueda de respuestas ante su ineficiencia financiera y administrativa y, el impacto de la globalización en tanto proceso de intensificación de las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales a nivel internacional

En la misma línea Barroso (2005b) plantea que el conjunto de medidas políticas y legislativas adoptadas afectaron la administración pública en general y consecuentemente la educativa, promoviendo medidas políticas y administrativas que fueron alterando los modos de regulación de los poderes públicos en el sistema escolar. Para el mismo autor técnicamente esas medidas responden a criterios de modernización, desburocratización y combate de la ineficiencia del Estado ligados a lo que Hood (1991) denominó como Nueva Gestión Pública (NGP), en inglés *New Public Management*.⁴

Con esta denominación Hood (1991) marcó un quiebre con las interpretaciones de las principales tendencias tradicionales sobre la administración pública e inició una nueva caracterización de un grupo de reformas que habían tenido su origen en la década de los '80 en el Reino Unido. Los postulados de la NGP se diseminaron producto de la difusión que le dieron algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre todo en países en vías de desarrollo:

En los años '90, la NGP se convirtió en un componente clave en los programas de reajuste estructural promovidos por dichas organizaciones que consideraban que, para que las medidas de estabilidad macroeconómica que recetaban a los países fueran efectivas, éstas deberían combinarse con un enfoque de la elección pública y gerencialista en la reforma del sector público. (Verger & Normand, 2015, pp. 605-606)

De esta manera, la NGP se fue extendiendo por el mundo como una especie de receta de propuestas dirigidas a la modernización y optimización de la administración de los gobiernos modernos a través de implantar en el sector público, conocimientos e instrumentos del sector privado empresarial para hacer las administraciones más eficaces, eficientes y con mejores rendimientos⁵.

Hood (1991) en su trabajo "*A Public Management for All Seasons?*", desarrolla los diferentes supuestos en los cuáles se cimienta la NGP, aclarando que si bien estos no

⁴ También otros teóricos han caracterizado esta nueva forma de administración del Estado bajo el nombre de NGP, entre ellos se destacan: Politt (1993), Ferlie *et al* (1996), Jones & Thompson (1999), Shepherd (1999), entre otros.

⁵ La NGP se extendió "en países con tradiciones institucionales tan disímiles como Estados Unidos, Suecia, Gran Bretaña, Francia, Australia, incluyendo los de la propia región de América Latina" (Aguilar Villanueva, 2007, p. 2), principalmente a partir de la década de los '90 (Verger & Curran, 2014; Verger, Curran, & Parcerisa, 2015; Verger & Normand, 2015).

se manifiestan necesariamente de igual manera en las reformas llevadas a cabo en los diferentes países, pretenden reflejar de manera general las variadas formas que puede asumir en la práctica la NGP; ya sea a través de instrumentos, tecnologías o enfoques que a pesar de su diversidad pretenden contribuir a un mismo fin: solucionar los problemas reales de las administraciones públicas.

Cuadro 2

Propuestas de la NPG de acuerdo al modelo de Hood (1991).

Nº	DOCTRINA	SIGNIFICADO	JUSTIFICACIÓN
1	Profesionales prácticos en la administración del sector público.	Control discrecional activo y visible en las organizaciones.	La rendición de cuentas (accountability) requiere claridad en la asignación de responsabilidad
2	Estándares explícitos de medición en el actuar.	Definición de Metas, objetivos e indicadores de éxito preferentemente expresados en términos cuantitativos	La rendición de cuentas (accountability) requiere claridad en la declaración de metas.
3	Gran énfasis en el control de los resultados.	La asignación de recursos, unidos a la medición del desempeño disuelven el centralismo burocrático.	Poner la atención más en los resultados que en los procedimientos
4	Cambio en la desagregación de las unidades en el sector público.	Cambios en las anteriores unidades monolíticas no atándolas a los formularios y descentralizándolas en base a un presupuesto propio con control.	Necesidad de crear unidades administrables separadas de la provisión de intereses, obteniendo ganancias y ventajas en la eficiencia.
5	Hacer competitivo el sector público.	Cambiar los términos contractuales del personal y procedimientos públicos	La rivalidad es la llave para disminuir los costos y mejorar los estándares
6	Poner atención en el sector privado y en sus estilos de administración.	Erradicar el estilo militar de administración por mayor flexibilidad en la contratación y premiación	Necesidad de provisión de herramientas del sector privado al sector público
7	Poner atención en el uso de los recursos.	Disminución de los costos directos, aumento de la disciplina laboral, resistencia a la unión de demandas limitando los costos complacientes de los negocios	Necesidad de frenar la demanda por el uso de recursos públicos “hacer más con menos”.

Fuente: Hood (1991)

La NGP a través de los años fue penetrando bajo estos supuestos en lo más hondo de las administraciones públicas de todo el mundo, contribuyendo en la redefinición del rol de Estado en cada uno de los países donde se produjo su adopción como respuesta a los problemas de la burocracia tradicional (Araya & Cerpa, 2009).

Apoyada en una visión neoliberal de la administración estatal, las reformas impulsadas desde la NGP buscaron “generar rediseños organizacionales en instituciones del sector público para lograr mayores niveles de eficiencia y promover su calidad, todo ello basado en prácticas ya existentes en el sector privado” (Miranda & Salto, 2015, p. 278). Asimismo, tal como lo sostiene Hudson (2007) el desarrollo de los postulados de la NGP en las administraciones nacionales no significa un paso al costado del Estado en materia de servicios públicos sino un replanteamiento, una modificación, de las formas y funciones de regulación y control por parte del mismo en torno a los servicios públicos.

4.1. La NGP y sus configuraciones en la política educativa.

Verger & Normand (2015) realizan una tipificación de las posibles políticas educativas que resultan de transponer los postulados de la NGP descriptos por Hood (1991) al campo de la política educativa:

Cuadro 3

Principios de la NGP y política educativa.

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
▪ Gestión profesional de los servicios públicos	▪ Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
▪ Normas y medidas de desempeño más explícitas	▪ Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre “éxito” educativo ▪ Estándares curriculares comunes
▪ Énfasis en el control de resultados	▪ Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
▪ Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	▪ Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
▪ Mayor competencia en el sector público	▪ Subsidios públicos a las escuelas privadas ▪ Financiación per cápita ▪ Publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
▪ Emular el estilo gerencial del sector privado	▪ Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido ▪ Estilos gerenciales de dirección de la escuela
▪ Mayor disciplina/parsimonia en el uso de recursos	▪ Financiación de las escuelas en base a resultados ▪ Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad

Fuente: Verger & Normand (2015), adaptación de Gunter y Fitzgerald (2013).

Ball (2006) y Barroso (2005b) en consonancia con el cuadro que presentan Verger & Normand (2015) sostienen que la mayoría de las recetas propuestas desde la NGP para el ámbito educativo estuvieron ligadas a la delegación de responsabilidades en lo local por medio del otorgamiento de márgenes de autonomía a través de procesos de descentralización y modernización de la gestión escolar.

En este proceso Barroso (2005a) distingue diferentes fases, que van desde la década de los ´60 a la de los ´90, y en donde se ha procurado superar la burocracia de sus dimensiones más críticas con el objetivo de vencer el colapso del régimen burocrático-profesional de su ineficiencia. En este sentido,

los cambios promovidos en el campo de la gestión educativa responden a los principios del modelo emergente de organización *pos-burocrático*, en cuyo origen están las demandas de reestructuración del servicio público y la asignación de un espacio central a lo local para ejecutar las políticas en contexto de nuevos modos de regulación que introducen al espacio escolar nuevos actores. (Bocchio, 2013, p. 13)

Entre las características principales de este tipo de organizaciones pos-burocráticas Barroso (2005a) destaca el diálogo en lugar de la obediencia, la capacidad de influencia en vez de la imposición de órdenes, la construcción de principios en lugar de reglas, la interdependencia entre las partes de un todo, la confianza mutua y la misión compartida. Así para el autor el modelo pos-burocrático de organización, representa la búsqueda de modelos que se sustentan en principios como:

la sustitución del control jerárquico por el auto-control, la flexibilización de las estructuras con la sustitución de las organizaciones piramidales por organizaciones en red y el fin de la separación entre organización formal e informal, con la importancia que se da a la afectividad, las relaciones personales y la vida privada. (Barroso, 2005a, p. 430)

En sintonía con Barroso (2005a), Ball (2001), Maroy & Voisin (2012) y Tolofari (2005) sostienen que estas transformaciones han impactado de lleno en el modelo jerárquico de gobierno escolar, perdiendo su centralidad a medida que nuevos y diversos agentes ingresan a “hacerse cargo de la cuestión educativa”.

De esta manera, podemos decir que la NGP se asienta sobre formas de gestión pos-burocráticas que son las que posibilitan y legitiman nuevas formas de gobierno de la educación. Siguiendo esta línea de análisis Verger & Normand (2015) destacan posibles configuraciones de las políticas educativas bajo un modelo de NGP en la escuela:

Cuadro 4

Las posibles configuraciones de la NGP en la educación.

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE NGP	POSIBLES CONFIGURACIONES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesionalización/empoderamiento de los directivos en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo de dirección jerárquico vs. liderazgo compartido.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de estándares curriculares comunes e indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre “éxito” educativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferentes niveles de estandarización y prescripción de los contenidos y metodologías de enseñanza. ▪ Presencia/ausencia de la equidad como una condición de calidad/éxito educativo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación formativa vs. Sumativa. ▪ Presencia de incentivos materiales, formativos o simbólicos vinculados a los resultados de la evaluación. ▪ Publicación o no publicación de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía escolar; school-based management 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco de la autonomía en la gestión de recursos, en la organización escolar y/o en los asuntos pedagógicos. ▪ <i>Locus</i> de la autonomía: el director vs la comunidad escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subsidios públicos a las escuelas privadas: financiación per cápita o competitiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El tipo de competencia entre escuelas (resultante de la financiación per cápita) estará condicionada por los niveles de regulación de control de la gratuidad educativa, del acceso a las escuelas y de la elección escolar.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empoderamiento de las familias/clientes en los servicios públicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferentes niveles y ámbitos de participación de las familias (gestión, presupuesto, cuestiones educativas, servicios periféricos). ▪ Dar más voz a las familias en las escuelas (para que puedan transmitir sus demandas y preocupaciones al profesorado), o fomentar que opten por la elección/salida de las escuelas (dinámica de mercado).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financiación de las escuelas y/o docentes en base a criterios de méritos/productividad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de los docentes a nivel individual o de escuela. ▪ Evaluación de los docente basada en su dominio de curriculum, en los resultados de sus estudiantes, o en los procesos de enseñanza.

Fuente: Verger y Normand (2015, p. 617)

Estas configuraciones posibles de la NGP a través de la puesta en acto de las políticas educativas en las instituciones educativas nos permiten, en el marco de la investigación que se presenta, poder dar cuenta de la escuela como espacio de juego de relaciones de poder entre diferentes instituciones y actores sociales; entre los que se destacan: organismos de gobierno nacionales/federales y provinciales/estadales, alumnos, docentes, directivos, empresas, etc.

4.2. Del Gobierno a la Gobernanza: la aparición de nuevas voces.

En el marco de esta investigación recurrimos también al concepto de *gobernanza* (*governance*) para poder dar cuenta de las transformaciones derivadas de la NGP al sector educativo en tanto nuevos modos de ejercer el liderazgo escolar e introducir en la escena educativa nuevos agentes que intervienen en la toma de decisiones.

Ball (2011) sostiene que la gobernanza se constituye en una autoridad informal de redes flexibles y diversas, una forma distinta de ejercer la autoridad en comparación con la tradicional idea de gobierno basado en las jerarquías y en la autoridad a través de la administración pública y las burocracias. Estas nuevas formas de gobernanza han implicado “la participación de nuevas voces en la producción de políticas y de nuevos conductos a través de los cuales los distintos actores se relacionan y las políticas se crean” (Beech & Meo, 2016). En palabras de Ball (2011):

Este cambio se suele describir como un cambio de perspectiva: del gobierno a la gobernanza, o a la “gobernanza en red”, o el paso al “estado posburocrático” o “*lean government*” (gobierno limitado a costo eficiente), que implica el desarrollo de “relaciones que suponen reciprocidad e interdependencia en contraposición a jerarquía e independencia” (Peterson, 2003, pág. 1). Es claro que la gobernanza en red no ha desplazado por completo a los modos de gobierno más antiguos y directos según jerarquías y cadenas de mando (Dean, 2007), pero existen cada vez más elementos de hibridación, entrecruzamiento, límites imprecisos e inestables en los procesos de gobernanza: una mezcla compleja e inestable de jerarquía, heterarquía y mercado. (p. 28)

Las nuevas formas de gobernanza se han constituido en formas alternativas de ejercer el poder o “en nuevos modos de ejercer el liderazgo” en términos de Barroso (2005a; 2005b), tanto a nivel del gobierno de la educación como en el nivel de las mismas instituciones escolares; redefiniendo el modo en cómo se toman las decisiones en las instituciones educativas.

En este sentido, recuperamos el concepto de gobernanza con el objetivo de poder dar cuenta de nuevos modos de ejercer la “autonomía” por parte de las escuelas técnicas en el marco de las políticas educativas para la ETP y el establecimiento de “controles” por parte del Estado.

5. A MODO DE SÍNTESIS

El análisis de la trayectoria de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil exige el reconocimiento de un contexto más amplio de influencia relacionado con modificaciones en el rol del Estado (NGP) y en sus instrumentos de regulación que logren superar análisis formalistas de las políticas en el contexto de las escuelas técnicas.

Bajo este propósito la búsqueda de un esquema teórico-metodológico que posibilite dar cuenta del proceso de diseño, desarrollo y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP, nos llevó a servirnos de los aportes del Ciclo de la Política de Stephen Ball. Este enfoque permite movernos del nivel macro al micro del proceso de formulación de las políticas educativas para poder identificar los efectos/resultados en el contexto de la práctica, es decir, cuando la política es puesta en acto en las escuelas técnicas.

En este sentido, la organización del Capítulo sigue una línea analítica de lo macro a lo micro -que se verá también plasmada en la forma de presentación de los capítulos posteriores (Cap. V, VI, VII y VIII)-, vinculada a la comprensión de los procesos de formulación de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil. Y en donde los aportes de Barroso (2005, 2006) son sustanciales para poder comprender los instrumentos de regulación institucional (Cap. V y VI) y situacional (Cap. VII y VIII) que se desarrollan para dar curso a la formulación y posterior puesta en acto de la política educativa para la ETP en ambos países. Asimismo, tal como sostienen Bowe et al (1992), Ball (1994) y Barroso (2005, 2006), las categorías analíticas presentadas pueden ser invertidas de lo macro-micro a lo micro-macro dando cuenta así del poder heurístico del marco teórico adoptado.

El Capítulo también aborda con especificidad el conjunto de herramientas teóricas que sirven de soporte para el análisis de los procesos de traducción de la política educativa en el contexto de las escuelas técnicas como así también de los efectos que las políticas educativas producen en las escuelas y en los mismos sujetos. En esta línea de análisis la Teoría sobre la actuación de la política propuesta por Ball et al. (2012) presenta un conjunto de dimensiones contextuales que nos permiten dar cuenta de la materialidad de la política y cómo estas dimensiones se constituyen en condicionantes de la puesta en acto de la política educativa (Capítulo VII). Tal como lo afirma Ball et al. (2012): “las políticas son íntimamente moldeadas e influenciadas por factores específicos de la escuela que funcionan como restricciones, presiones o facilitadores de la actuación de la política” (p. 35).

Asimismo, reconociendo la imposibilidad de abarcar “todo” lo que pasa en la escuela cuando las políticas irrumpen en su cotidianeidad, es que limitamos el análisis al nivel de la gestión directiva (Capítulo VIII). Para ello retomamos los aportes nuevamente de Barroso (2004, 2005a, 2011) y complementamos el análisis con Ball (2005) y Viñao (2002) con el propósito de vislumbrar las traducciones que los directivos escolares han realizado de las políticas y los efectos/resultados producidos en sus tareas diarias (Jones, 1988).

De esta manera, el corpus conceptual presentado demuestra la necesidad de recurrir a diferentes autores para abordar la problemática en estudio de manera integrada. Los aportes teórico-metodológicos recuperados de cada uno son compatibles y complementarios para el propósito perseguido.

CAPITULO III

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN

Este Capítulo da cuenta del conjunto de decisiones tomadas en torno a la construcción del diseño metodológico que guía esta investigación.

La investigación adopta un enfoque de tipo cualitativo basado en estudio de casos múltiples, haciendo uso de fuentes de evidencia primaria como la entrevista y la observación directa, conjuntamente con fuentes secundarias como el análisis documental y la revisión bibliográfica. Para el momento de la recolección, ordenamiento y sistematización de datos se recuperó el enfoque del Ciclo de las Políticas en articulación con el método de análisis comparado de Bereday (1968), lo que permitió la construcción de un diseño flexible capaz de considerar y llegar a la comprensión de la dinámica del proceso de diseño y puesta en acto de la política educativa para la Educación Técnico Profesional (ETP) en escuelas técnicas de Argentina y Brasil.

En el primer apartado se describe y justifica el diseño de investigación en el marco de un enfoque de tipo cualitativo y se describen las unidades de análisis seleccionadas y el recorte temporo-espacial realizado. El segundo apartado recupera la relevancia del enfoque del Ciclo de las Políticas y el análisis comparado para organizar la recolección, descripción e interpretación de datos. En el tercer apartado, se presentan las fuentes de evidencias utilizadas y el proceso de sistematización de datos a fin de ordenar el proceso de investigación. Por último, se presenta una síntesis del capítulo.

1. UN DISEÑO FLEXIBLE PARA UN ENFOQUE CUALITATIVO BASADO EN EL ESTUDIO DE CASOS.

El diseño de investigación que se presenta se propone reconstruir la trayectoria de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas de gestión pública en Argentina y Brasil, a través del análisis comparativo de acontecimientos, procesos, discursos, textos y traducciones que desarrollaron instituciones, grupos y sujetos durante el período 2004-2015. Para ello nos situamos dentro de un paradigma cualitativo de investigación caracterizado por tres componentes: a) el interés por el significado y la interpretación; b) el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos y; c) la estrategia inductiva y hermenéutica (Maxwell,2004).

En general, el diseño de investigación pretende atender a una actitud abierta, expectante y creativa para considerar y llevar a la comprensión de la dinámica interna del

fenómeno de estudio, su especificidad y sus relaciones con el ámbito de lo social, lo político, lo económico y lo cultural (Vasilachis, 2006).

En los apartados que siguen se profundizarán las características del enfoque cualitativo a partir de la definición de la estrategia metodológica adoptada y el conjunto de técnicas de recolección, sistematización y análisis de datos utilizadas.

1.1. La estrategia metodológica: el estudio de caso y la selección de las unidades de análisis.

La búsqueda de una estrategia de investigación que se adecue a las particularidades del objeto de estudio llevó a la selección del estudio de caso, es decir, a un análisis con un alcance descriptivo y explicativo sobre la trayectoria de la política educativa para la ETP de la escuela técnica en perspectiva comparada entre Argentina y Brasil (2004-2015).

El estudio de caso es una de las tantas maneras de hacer investigación en las Ciencias Sociales y se utiliza generalmente cuando “el investigador tiene poco control sobre los eventos y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real” (Yin, 2001, p. 19), posibilitando el uso de múltiples fuentes de datos y brindando la posibilidad de estudiar tanto un caso único como casos múltiples.

Neiman & Quaranta (2006) sostienen que el estudio de caso puede estar constituido por un hecho, un grupo, relación, institución, organización, proceso social, u otras unidades. Este abordaje es construido por el investigador a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad en base al uso de categorías conceptuales para el desarrollo de la investigación y de la teoría. Para estos autores el estudio de caso brinda la posibilidad de focalizar y profundizar de manera holística y contextual un número limitado de hechos y situaciones que conforman un fenómeno de estudio. Nos permite captar la complejidad de la realidad social recuperando la presencia, el papel y el significado de los actores en el desenvolvimiento de los procesos sociales.

La articulación de la estrategia metodológica basada en el estudio de casos y la utilización del análisis comparado (ver Apartado 2) ha dado origen a una propuesta metodológica capaz de contribuir al análisis de las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil en el marco de procesos más amplios. En este sentido, la investigación no busca una generalización de los resultados o una muestra probabilística del fenómeno sino el desarrollo de una teoría que pueda ser “transferida” para el estudio de otras realidades o fenómenos (Maxwell, 1998). Coincidiendo con Martínez Carazo (2006):

la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares. Los estudios de casos múltiples refuerzan estas generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (“replicación literal”) o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos (“replicación teórica”) (p. 173).

Bajo estos propósitos, los resultados de la investigación que se presenta podrían ser considerados evidencias de la utilización del marco teórico propuesto, contribuyendo así al campo de estudio de las políticas educativas y de la ETP.

De esta manera, la justificación sobre la selección de los casos de Argentina y Brasil se debe al rumbo que fueron adoptando las políticas educativas para la ETP en ambos países en la primera década del siglo XXI, generando un quiebre discursivo con el modelo impuesto en los '90. Este cambio de rumbo tuvo como eje la escuela técnica se constituyó en uno de los ejes centrales de un modelo político que trató de reivindicar la inserción social, productiva y laboral en ambos países bajo lemas como la justicia social, la igualdad y la libertad individual.

El análisis de los procesos de diseño y desarrollo de las políticas para la ETP en las escuelas técnicas en ambos países, posibilita la reflexión sobre un conjunto de trazos comunes que han guiado la toma de decisiones respecto a reposicionar la escuela técnica en la agenda de la política local, pero destacando a la vez las diferencias que han marcado ese proceso. A partir de una lógica inductiva-deductiva los datos obtenidos pretenden articularse a un diseño flexible de investigación cualitativa, capaz de captar y abordar el objeto de estudio de forma contextual y holística, identificando procesos y analizándolos desde su complejidad. El análisis comparado alienta la apreciación del estudio de los sistemas de ETP de cada país posibilitando la toma de conciencia sobre las propias falencias (Bray, Adamson, & Mason, 2010).

1.1.1. Un estudio de casos múltiple.

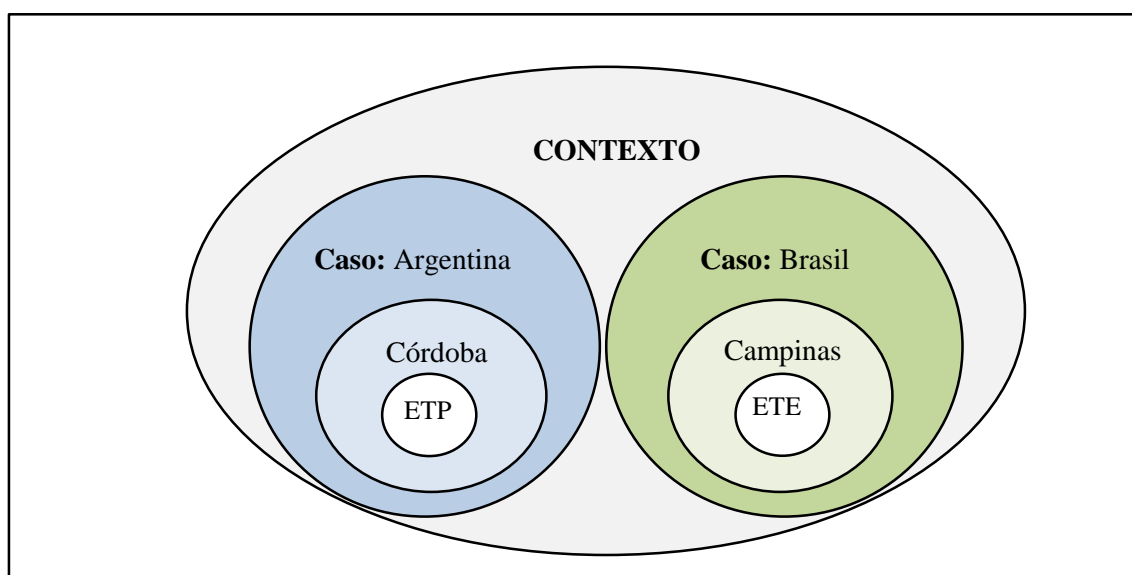
Dentro de la estrategia metodológica basada en estudio de caso Yin (2001) propone una tipología que establece cuatro tipos básicos de estudio de caso, los cuales son determinado por el número de casos seleccionados y los diferentes niveles de análisis:

- a. caso único o unidad de análisis
- b. caso único con unidad principal y una o más subunidades
- c. casos múltiples con unidad principal de análisis
- d. casos múltiples con unidad principal y una o más subunidades dentro de la principal.

Recuperando la tipología de Yin (2001) la investigación optó por un estudio de caso múltiple, con unidad principal de análisis. Las lecturas que se pueden establecer entre ambos casos surgen de un análisis minucioso del contexto donde se desenvuelve y construye el objeto de estudio, con el propósito de alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los procesos individuales.

Gráfico 2

Estudio de caso múltiple, con unidad principal de análisis.



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a las características de las unidades de análisis principales, éstas fueron determinadas en base a ciertos criterios que refieren a las particularidades que

adquiere la estructura, organización y gestión del sistema de ETP en cada país.⁶ Para Neiman & Quaranta (2006) la utilidad del estudio de casos múltiples radica en

sus posibilidades para la construcción y desarrollo de teoría, pudiéndose (...) en caso de considerarse apropiado, tomar como punto de partida la guía de un determinado marco conceptual y teórico. Estos diseños permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales «locales» referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos (p. 225).

Desde esta perspectiva la recolección de evidencias tuvo como objetivo principal poder dar cuenta de manera fehaciente de las características que asume el proceso de diseño y puesta en acto de la política educativa en cada caso.

1.1.2. El recorte temporo/espacial: un análisis sincrónico para un abordaje simultáneo.

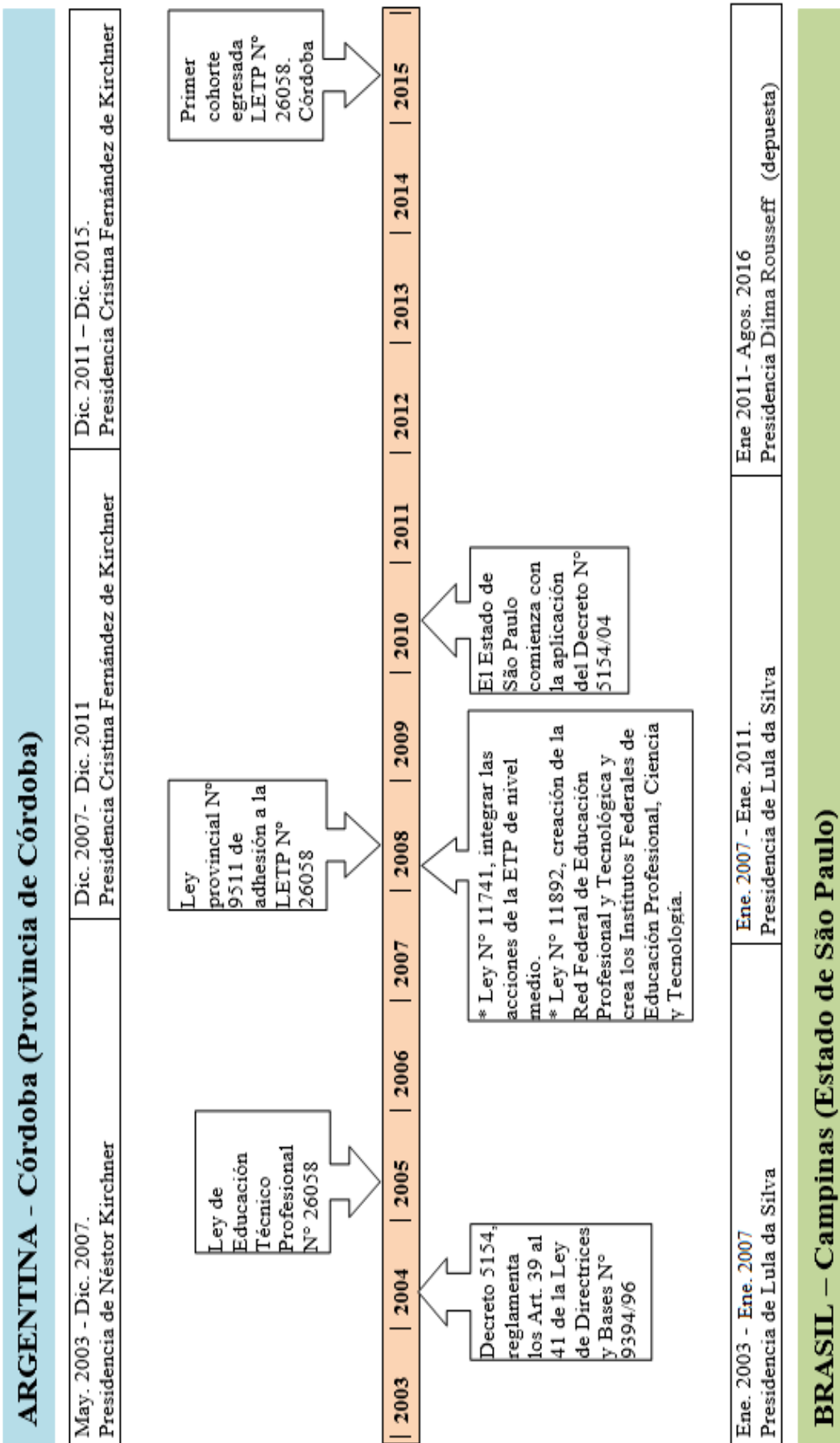
El proceso de investigación involucró un recorte temporo/espacial que refiere a la selección de los casos de Argentina y Brasil en un análisis comparativo sincrónico durante el período 2004-2015. De esta manera, se pudieron abordar simultáneamente dos situaciones distintas a partir de la descripción de los escenarios correspondientes a cada país.

Para el recorte temporal se tuvo en cuenta la fecha de sanción y puesta en acto de los primeros marcos legales que regularon el proceso de recuperación de la ETP en cada caso y los cuales se corresponden con la asunción al poder de Néstor Kirchner en Argentina y Lula da Silva en Brasil. Se toma como punto de partida el año 2004, en referencia a la sanción del Decreto 5154 en Brasil y como punto de cierre el año 2015, año de egreso de la primera cohorte de alumnos bajo la reforma del sistema de ETP propuesto por la LETP N° 26058/2005 en Argentina. Tal como se presenta a continuación, durante este período un conjunto de normativas de alcance nacional/federal respectivamente marcaron el inicio de un nuevo rumbo en los lineamientos de las políticas educativas para la modalidad de la ETP:

⁶ Ver punto 1.1.3 de este Capítulo.

Gráfico 3

Recorte temporal/espacial



El período 2004-2015 coincide en Argentina con un modelo político-ideológico basado en el desarrollo social y económico que estuvo ligado al Peronismo bajo la Presidencia de Néstor Kirchner y continuó con la primera y segunda Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. En Brasil este período inicia con la primera Presidencia de Lula da Silva, continúa con su segunda Presidencia y culmina con la elección de Dilma Rousseff, dando continuidad al modelo político-ideológico del Partido de los Trabajadores (PT).

En torno al recorte espacial, podemos determinar diferentes niveles. Un primer nivel que refiere a los casos concretos de Argentina y Brasil, y un segundo nivel, que refiere a los espacios geográficos de Córdoba y Campinas, donde se encuentran ubicadas las unidades de análisis seleccionadas para el estudio.

La Ciudad de Córdoba, cabecera de la provincia homónima, es en donde se encuentra emplazada la *escuela técnica provincial* en estudio. Esta ciudad se ubica en la región central del país y es la segunda ciudad más poblada después de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con una gran extensión territorial, Córdoba se constituye en un importante centro cultural, económico, educativo, financiero y turístico en la región. Según el último censo del 2010⁷, la población ascendía a los 1.329.604 habitantes. En una proyección de la Municipalidad de Córdoba se estimó unos 1.430.000 para el año 2017 (Cossar & Arguello, 2017).

Respecto a su economía, el sector industrial ocupa un lugar preponderante en la actividad económica de la ciudad, considerándose a Córdoba como un importante centro automotriz nacional. Entre las empresas establecidas encontramos a Renault, la planta de Fiat Córdoba, Iveco, Materfer y Volkswagen que producen aproximadamente el 25% del total de producción industrial del país, generando además la localización de más de 160 empresas autopartistas a su alrededor. Córdoba también se destaca por su actividad en el procesamiento de alimentos y el sector comercial. En lo educativo, la ciudad de Córdoba posee todas las ofertas de nivel (inicial, primario, secundario y superior) y todas las modalidades. En lo que respecta a la oferta del ETP de nivel medio posee la concentración más alta en institución de ETP de gestión pública respecto al total provincial⁸ y el segundo puesto a nivel nacional.

En referencia a la ciudad de Campinas, donde se encuentra ubicada la *escuela de técnica estadual* en estudio, podemos decir que es la ciudad del Estado de São Paulo con mayor densidad poblacional de su región metropolitana y la segunda después de São

⁷ Datos relevados de <https://cidi.cba.gov.ar/>

⁸ Según Censo 2016 del INET.

Paulo. Según el último censo poblacional realizado en el año 2010⁹, la ciudad de Campinas contaba con 1.080.113 habitantes, siendo las proyecciones para el año 2017 de 2.800.000.

Las actividades económicas se concentran preferentemente en la producción industrial y de servicios. Las empresas vinculadas al área geográfica actúan en diversas áreas siendo representativos los segmentos metalúrgicos, farmacéutico, mecánico, construcción, autopartes, transporte, eléctrico, electrónico y de comunicación, entre otros de menor peso. En lo que respecta al sector educativo, en la ciudad de Campinas conviven instituciones educativas de gestión municipal, estadual y federal, las cuales ofrecen una variedad de ofertas de formación de diferentes niveles y modalidades.

1.1.3. Acerca de las unidades de análisis¹⁰

Las escuelas seleccionadas como unidades de análisis para cada caso se constituyen como un modelo tradicional de escuela técnica, que han subsistido a los embates de las reformas y transformaciones impulsadas por ambos países en la década de los '90 en sus sistemas educativos. A continuación, se presentan las unidades de análisis:

Escuela Técnica Provincial –Argentina (ETP-Arg.)

Los orígenes de la Escuela Técnica Provincial están estrechamente ligados a la trayectoria industrial de Córdoba, pero también a un proyecto educativo nacional. El período 1936-1940 forja los cimientos de esta primera escuela fábrica de la provincia de Córdoba que encuentra sus fundamentos políticos e ideológicos en las propuestas de desarrollo social y productivo del gobierno de Juan Domingo Perón. Como escuela fábrica nace en 1947 para responder a la “necesidad innegable de un sector de la población joven, sin recursos económicos y sin acceso a una educación con proyección de futuro laboral” (Proyecto Educativo Institucional ETP-Arg., p. 28).

Primero bajo la gestión de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y luego del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), fue considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia, por su calidad en la formación académica y por la relación que llegó a establecer con el sector industrial de la ciudad de Córdoba para la formación de mano de obra especializada.

⁹ Ver: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/populacao_residente_porsexo_situacao.php

¹⁰ Las unidades de análisis están descriptas con mayor detalle en el Capítulo VII de este trabajo, cuando damos cuenta de los aspectos contextuales de las escuelas técnicas en el marco del estudio de la puesta en acto de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil.

Luego de la transferencia de los servicios educativos durante el año 1991, producto de la Reforma Educativa implementada en la década de los '90 a nivel nacional, la institución pasa a formar parte de la gestión provincial y es desmantelada en la llamada "Transformación Educativa" que inicia la provincia de Córdoba paralelamente a la Reforma Educativa Nacional, llevando casi a su desaparición como escuela técnica (Maturó & Rubio, 2008). Recién durante la presidencia de Néstor Kirchner la escuela retoma su especificidad técnica gracias a la sanción de la LETP N° 26058/2005 y comienza un nuevo camino de recuperación que dura hasta la actualidad.

Actualmente, la institución se encuentra bajo la órbita de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, y atiende a una población muy heterogénea de aproximadamente 1200 alumnos. La concentración más importante de matrícula se encuentra en primer año (aproximadamente 300 alumnos), dicha cantidad va mermando a medida que se avanza en la carrera escolar¹¹. El ingreso a la institución es irrestricto.

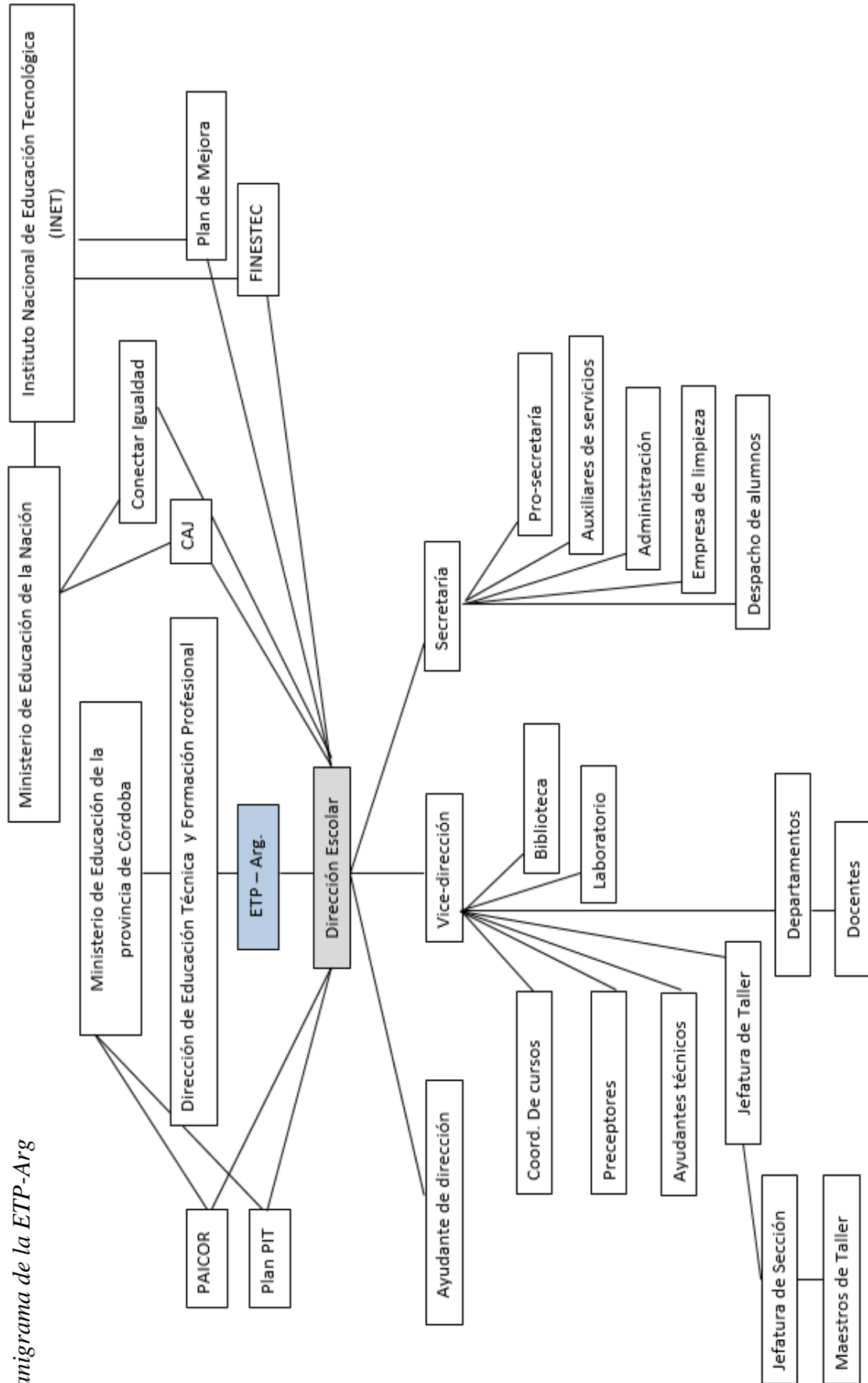
Al momento del trabajo de campo la escuela disponía de cuatro programas, 3 nacionales: Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Programa de Finalidad de la Escuela Técnica (FinEsTec), Conectar Igualdad y uno provincial: Programa de Inclusión/Terminalidad (PIT 14-17). Además, brinda el servicio de comidas provisto por el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR) y desde el año 2004 recibe fondos (Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional) a través de los Planes de Mejora otorgado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Respecto al organigrama institucional, el mismo se encuentra diseñado de la siguiente manera:

¹¹ Como ejemplo ilustrativo se puede tomar el número de divisiones por año. Durante el año lectivo 2016 en 1° año había 11 divisiones, en 2° año 10, en 3° y 4° año 7, en 5° y 6° año 6 y por último en 7° año 5.

Gráfico 4

Organigrama de la ETP-Arg



Escuela Técnica Estadual – Brasil (ETE-Br.)

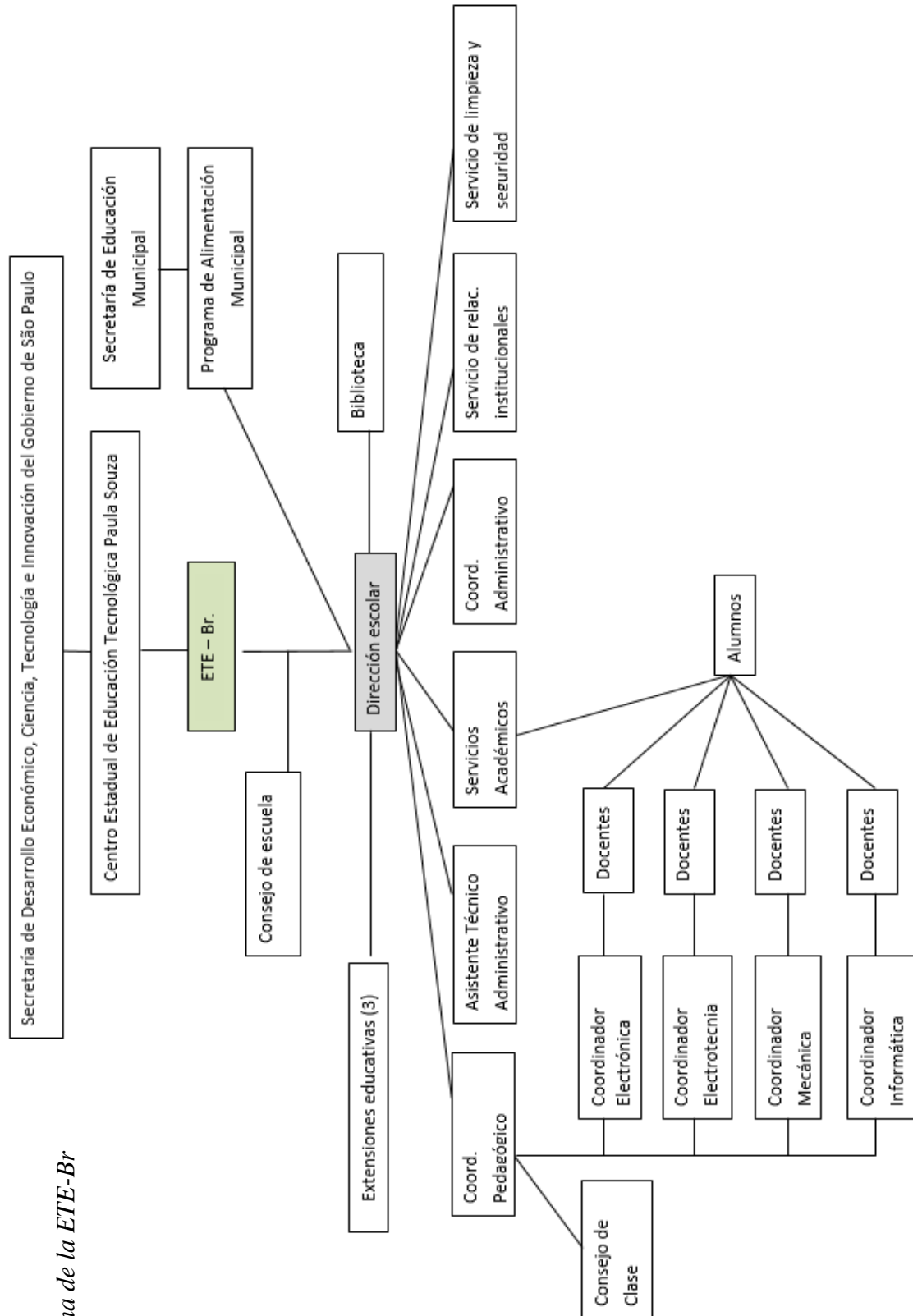
La Escuela Técnica Estadual nace como iniciativa privada y comienza a dictar las primeras clases en abril de 1918 sólo para varones. En 1927 es incorporada al Gobierno del Estado de São Paulo recibiendo el nombre de Escuela Profesional Mixta, incorporando a su matrícula también la oferta para mujeres.

En 1967, cambia su nombre a Escuela Industrial para recién en 1994 integrarse a la red de escuelas técnicas del Centro Estadual de Educación Tecnológica Paula Souza (CEETPS). El CEETPS es una la autarquía estadual de régimen especial, asociada y vinculada a la Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. El CEETPS está subordinado a la Secretaría de Desarrollo Económico, Ciencia, Tecnología e Innovación (SDECTI) del Gobierno de São Paulo y tiene unidades de enseñanza en aproximadamente 300 municipios paulistas. De acuerdo a datos corroborados a diciembre de 2017, administra 220 escuelas técnicas donde se encuentran matriculados 211.000 alumnos y 66 Facultades de Tecnología que alberga a 290.000 mil alumnos. El CEETEPS es la institución educativa responsable de la implementación de las políticas públicas de ETP en el sistema de enseñanza paulista.

Respecto a la ETE-Br. es una de las dos escuelas técnicas de gestión estatal existentes en la ciudad de Campinas. Posee más de 100 años de antigüedad y es una escuela de referencia para la formación de mano de obra especializada del polo industrial de la ciudad de Campinas y las ciudades de los alrededores. La escuela posee seis especialidades en la modalidad Educación Técnica Integrada al Nivel Medio (ETIM) y cuenta con más de 1.100 alumnos matriculados en cursos técnicos e integrados. Asimismo, posee bajo su órbita de gestión tres clases descentralizadas en diferentes barrios de la ciudad de Campinas. De los 1.100 alumnos, 500 de ellos pertenecen a la modalidad integrada.

La escuela posee un examen de ingreso, llamado “Vestibulinho”. El vestibular es un proceso selectivo que ocurre dos veces al año y que se desarrolla bajo el Sistema de Puntuación Adicional, en el cual los candidatos que se declaran afro-descendientes reciben un 3% de bonos sobre la nota, y aquellos que cursaron la enseñanza fundamental integralmente en escuela pública ganan el 10% porcentual, los que son acumulativos. Por lo general, la escuela no llega a cubrir toda la demanda de ingreso, ya que por cada curso que ofrece posee sólo 30 vacantes. La escuela está organizada de la siguiente manera:

Gráfico 5
Organigrama de la ETE-Br

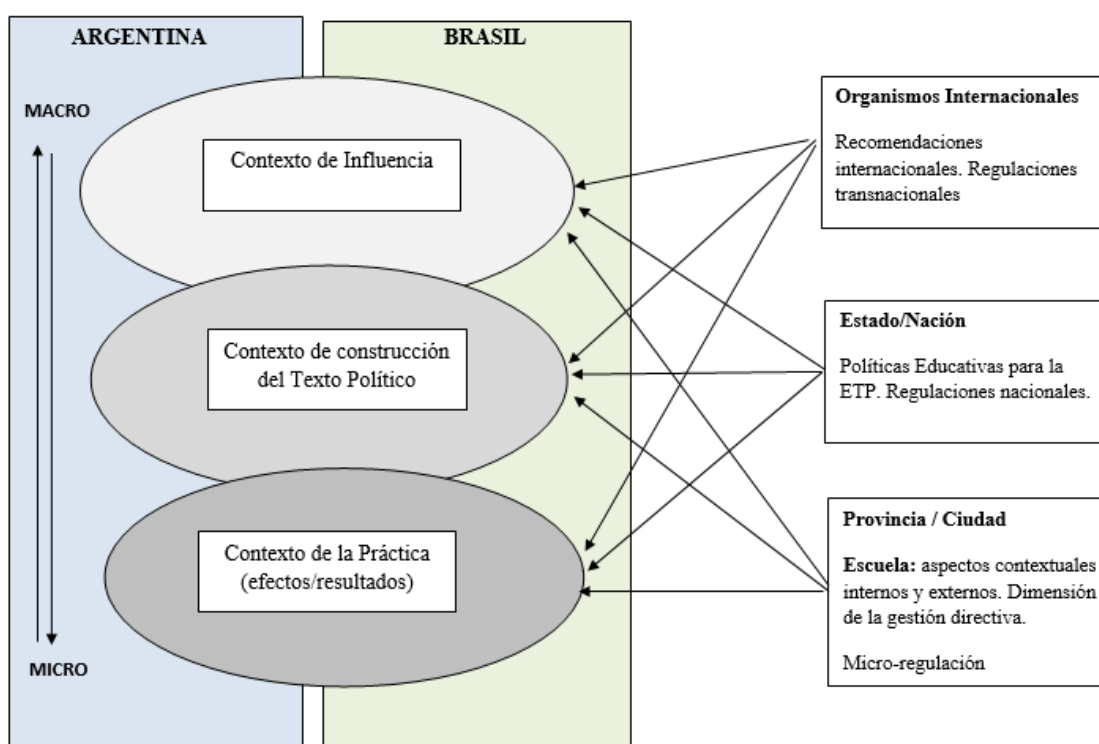


2. EL CICLO DE LAS POLÍTICAS Y EL ANÁLISIS COMPARADO COMO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ANÁLISIS.

Como modelo de análisis para ilustrar los movimientos de la política educativa y reconstruir su trayectoria se recupera el enfoque del Ciclo de la Política. Este enfoque permite el movimiento de lo macro (de circulación del discurso y elaboración del texto político) a lo micro (de la puesta en acto), identificando los diferentes discursos y textos que han guiado la elaboración de la política de acuerdo a su desenvolvimiento como así también de los efectos/resultados en el nivel de las instituciones y de los sujetos.

Gráfico 6

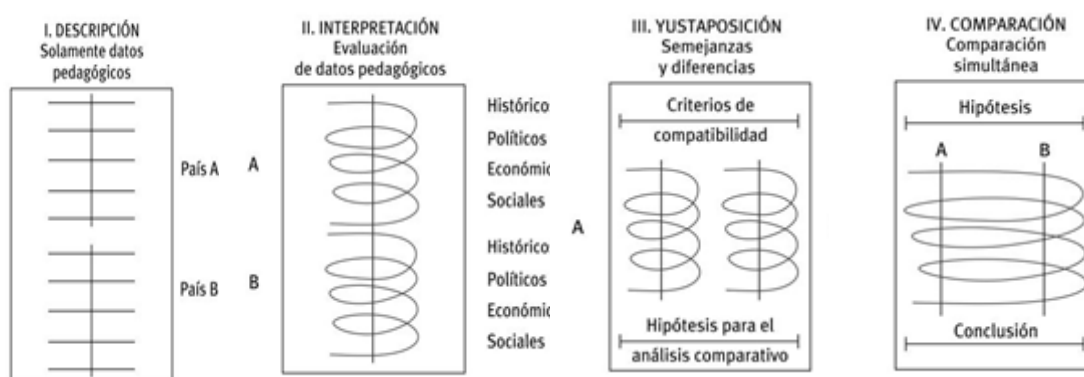
Modelo de análisis para ilustrar los movimientos de la Política Educativa



Fuente: elaboración propia

Para organizar los momentos del análisis comparado se utiliza el modelo de Bereday (1968) el cual permite, conjuntamente con el recorte temporo-espacial, reconstruir los escenarios de cada país de manera simultánea para llegar a la comparación de los resultados de la investigación a partir de cuatro etapas:

Gráfico 7

Modelo de análisis comparativo

Fuente: Bereday (1968)

La comparación procede como estrategia de análisis de las relaciones que se pueden establecer entre los países estudiados a fin de distinguir las especificidades que ha adquirido la trayectoria de la política en cada caso y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los procesos individuales. En consecuencia, resulta crucial atender a una articulación de los niveles analíticos propuestos desde el enfoque del Ciclo de las Políticas para poder conjugar el plano político-normativo (multiregulaciones) con el de las traducciones y estrategias producidas desde los propios sujetos e instituciones en cada caso. Respecto a esto último, al nivel de las instituciones educativas (escuelas técnicas), se definió como recorte empírico la gestión directiva con el propósito de identificar las traducciones que los directivos realizan de las políticas y los efectos/resultados que las mismas producen en sus tareas diarias.

2.1. La reconstrucción histórica como lógica complementaria del análisis comparado.

La decisión de articular una lógica histórica al análisis comparado del estudio sobre las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil, se ha fundamentado en la necesidad de superar la lógica comparativista predominante en las últimas décadas, basada principalmente en el estudio de los fenómenos educativos como objetos aislados de su contexto (Ciavatta, 2000); homogeneizados por medio del uso de estándares cuantitativos, principalmente estadísticos.

En este sentido, parafraseando a Ciavatta (2000) el proceso de investigación en este estudio no se ha iniciado desde las semejanzas sino desde las diferencias que permiten entender cómo en cada país se ha pensado la política educativa para la modalidad de la ETP y los efectos que hasta el momento se han producido. En concordancia con el marco teórico adoptado, surgió la necesidad de partir de la reconstrucción de contextos históricos -particulares y globales- con el propósito de buscar las diferencias “y reconstruirlas como parte de una determinada realidad que es siempre compleja, abierta a las transformaciones sobre la acción de los sujetos sociales (...)” (Ciavatta, 2000, p.199). Las analogías que se establecen entre ambos casos, surgen entonces de una lectura minuciosa del contexto donde se desenvuelve y construye el objeto de estudio.

Se trató de preservar la singularidad de cada país en el proceso de reconstrucción de la política educativa para la ETP sin necesidad de utilizar modelos o uniformizar la recolección de los datos, con la certeza de que la construcción del sistema de ETP tanto en Argentina como en Brasil fue fruto de las dinámicas sociales, políticas y económicas de cada época que le atribuyeron un significado particular y rasgos característicos. Siguiendo esta línea, la importancia de una reconstrucción histórica a través de dos categorías claves como: la evolución del vínculo entre trabajo y sistemas de formación y la conformación del sistema de ETP de la escuela secundaria en cada país, permitió el conocimiento de esos procesos particulares y rasgos característicos que dieron forma a las políticas educativas para la modalidad. Tal como afirma Ciavatta:

Podemos, así, llegar a construir el objeto científico desde lo particular a lo general, pero nunca como objeto aislado, separado de aquello que le da significado, la totalidad social que es el conjunto de relaciones donde él se sitúa en un tiempo y en un espacio determinado, y donde constituye su particularidad histórica (2000, p. 208).

De esta forma, la reconstrucción histórica presentada en el Capítulo IV de esta investigación, se constituye como punto de partida en la interpretación del contexto de surgimiento y desarrollo de las políticas educativas para la ETP en ambos países, como así también de las características y especificidades que adopta su puesta en acto en cada caso.

3. RECOLECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Para el abordaje de los objetivos de la investigación se emplearon diversas técnicas de producción de datos, que involucran tanto fuentes primarias como secundarias. De esta manera, la definición en los diseños de recolección de evidencias y el tipo de dato obtenido constituyen el resultado de la combinación lógica y sistemática de diferentes procedimientos metodológicos y conceptuales de análisis (Vasilachis, 2006).

Siguiendo esta lógica, las fuentes de evidencias han proporcionado datos de relevancia que pueden dar cuenta del proceso diseño, desarrollo y puesta en acto de la política educativa para la ETP en ambos países, recuperando la palabra de los actores clave a través de entrevistas, el relevamiento de documentos (instrumentos de regulación de la política educativa) y la observación directa en las escuelas.

Las entrevistas desarrolladas tuvieron como informantes a diferentes actores de la política educativa, que directamente o indirectamente actuaron o fueron destinatarios de las mismas. El objetivo de la utilización de la entrevista fue “conocer la perspectiva del sujeto, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos y los motivos de sus actos” (Corbetta, 2007, p. 360) en torno al proceso de producción y traducción de la política para la ETP.

Las entrevistas consistieron en una conversación amena provocada por el entrevistador, caracterizada por la selección de sujetos de acuerdo a los objetivos de un plan de investigación, aplicada a un número considerable de personas, con una finalidad determinada y guiada por el entrevistador a partir de un esquema de preguntas flexibles y no estandarizadas (Corbetta, 2007).

En relación al nivel nacional y provincial/estadual, los informantes fueron seleccionados de acuerdo al papel/función que cumplieron en el diseño y desarrollo de la política educativa para la ETP durante el período estudiado. En este sentido se buscó la palabra de aquellos funcionarios que tuvieron a su cargo las instituciones gubernamentales que encabezaron las propuestas de reforma de la ETP en cada caso y de acuerdo al recorte espacial: a) funcionarios a nivel nacional (para el caso argentino) y federal (para el caso brasileiro) de las agencias gubernamentales encargadas de delinear la política de ETP; y b) funcionarios de los organismos gubernamentales provinciales y estatales, como organismos intermediarios entre las políticas nacionales y las instituciones educativas.

A nivel de las instituciones educativas, contexto de la práctica, las entrevistas se focalizaron en aquellos informantes que pudieran dar cuenta de los principales cambios introducidos en la puesta en acto de la política para la ETP en las escuelas seleccionadas. Los directores escolares en este punto, fueron esenciales como informantes clave de acuerdo a la dimensión de análisis establecida en el nivel de gestión directiva. También se seleccionaron determinados actores que acompañaron y participaron en la toma de decisiones respecto a la puesta en acto de la política como los docentes coordinadores de los espacios de formación para el trabajo, específicamente del espacio de la Práctica Profesionalizante. Dichos docentes fueron seleccionados debido a la importancia que ha adquirido en el marco de los nuevos marcos legales la formación para el trabajo y particularmente el espacio de la Práctica Profesionalizante¹², en tanto dispositivo en donde se conjugan “racionalidades” que exceden lo meramente escolar y en donde intervienen factores y actores ajenos a la lógica de funcionamiento del sistema educativo (Gallart, 1985), complejidad que diferencia y da especificidad a las escuelas técnicas.

Por último, se incluyó la palabra de los alumnos del último año de la ETP en ambos casos y de los empresarios –para el caso argentino–, también fueron de relevancia para obtener evidencias que den cuenta de los efectos/resultados de la política. Respecto a la selección de los alumnos del último año de la ETP, tuvo que ver con el propósito de contar con un período suficiente de tiempo que diera cuenta de los cambios impulsados por los nuevos marcos normativos. En este sentido, los alumnos entrevistados para el caso argentino corresponden a la primera cohorte de egresados en el marco de la puesta en acto de la LETP N° 26058/2005, mientras que los alumnos entrevistados para el caso brasilero se corresponden con la tercera cohorte de egresados luego de la aplicación del Decreto 5154/2004 en el Estado de São Paulo. Las entrevistas a los alumnos fueron realizadas de manera grupal (5 integrantes) y por especialidad con el propósito de generar un ambiente de diálogo ameno y desestructurado donde cada alumno pueda expresar sus opiniones.

En lo que refiere a las entrevistas a empresarios, éstas fueron realizadas sólo para el caso argentino debido a que en Córdoba la Práctica Profesionalizante adquiere como formato obligatorio la pasantía en empresas, situación que no ocurre en São Paulo. Desde esta lógica, las entrevistas realizadas fueron a responsables del área de recursos humanos (RRHH) de algunas empresas donde los alumnos de la ETP-Arg. desarrollan las pasantías laborales. Se realizaron en total 4 entrevistas, una por cada especialidad ofrecida desde la

¹² Se usa el término de Práctica Profesionalizante para hacer referencia también al espacio de formación que se denomina como Práctica Supervisada en la curricula brasilera.

escuela. Se seleccionaron tres empresas del rubro industrial (automotores, mecánica y electrónica) y una empresa del rubro informático.

Cuadro 6

Entrevistas realizadas según nivel de gestión de la política educativa para la ETP y destinatarios

Niveles de Gobierno de la Educación	ARGENTINA			BRASIL		
	Institución/dependencia	Funcionario/Agente	Fecha	Institución/dependencia	Funcionario/Agente	Fecha
Gestión Nacional	Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)	Directora Ejecutiva, (gestión 2003-2011)	10/11/2015	Secretaría Educación Profesional y Tecnológica (SETEC)	Director Ejecutivo (2003-2011) de la SETEC	05/10/2017
Gestión Provincial	Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional	Director General, (gestión 2008 a la actualidad)	10/03/2016	Centro de Educación Tecnológica Paula Souza (CEETPS)	Coord. Educación Media y Técnica del CEETPS	31/10/2017
Gestión Escolar	Instituto Provincial de Educación Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Director (gestión 2010 actualidad) • (4) Coord. del espacio de Práctica Profesional • (40) Alumnos del último año de la ETP 	Período 2015 - 2017	Gestión Estatal: ETEC	<ul style="list-style-type: none"> • Director actual • Director período 2006-2014 • (4) Coord. de Práctica Profesional • (40) Alumnos del último año de la ETP 	Período Agosto – Noviembre 2017.
Empresas	Para el caso argentino, también se realizaron entrevistas a responsables del área de recursos humanos (RRHH) de algunas empresas donde los alumnos desarrollan las pasantías laborales. Se realizaron en total 4 entrevistas, una por cada especialidad ofrecida desde la escuela.					

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los informantes y a los momentos del proceso de investigación se aplicaron distintos tipos de entrevistas. Podemos clasificar a las mismas en: estructuradas y no estructuradas según su grado de estandarización, es decir, al grado de libertad o restricción que se concede a los dos actores (entrevistado y entrevistador) en correspondencia con la información que se pretende obtener (Corbetta, 2007).

Las entrevistas realizadas en general duraron un tiempo considerable de entre 1 a 4 horas de acuerdo al informante y fueron grabadas digitalmente pero también fueron acompañadas por registros manuscritos con el objetivo de detectar temas claves o recurrentes que merecían una mayor profundización. Por ejemplo, en el caso de los

funcionarios entrevistados en ambos países (nacionales/federales y provinciales/estadales) las entrevistas tuvieron una duración de entre 3 a 4 horas. Mientras que en el caso del resto de los entrevistados la duración fue de entre 1 a 2 horas. En todas las oportunidades los informantes fueron consultados para realizar la grabación y hacer uso de los datos. También se les entregó un protocolo de la entrevista.

Las entrevistas estructuradas fueron aplicadas a todos los funcionarios entrevistados, alumnos y empresas. La misma consistió en hacerles las mismas preguntas según rol/función; es decir, que a todos se le aplicó la misma entrevista con pequeñas modificaciones para contextualizarla. Las preguntas eran abiertas, por lo cual no se restringió la respuesta del entrevistado dejando lugar a una libre manifestación, pero manteniendo un orden que introdujo cierta rigidez en la dinámica de la entrevista. Este tipo de entrevista fue de mucha utilidad en estos casos donde sólo se contaba con una única oportunidad de reunión.

En el caso de las entrevistas no estructuradas, estas fueron aplicadas en un primer encuentro con los directivos como una instancia de exploración y distendimiento. No había una pregunta armada o un contenido explícito, sino que se indagó sobre temáticas generales que permitieran la manifestación del punto de vista del entrevistado y abrieran la posibilidad de detectar posibles nudos problemáticos sobre el fenómeno bajo estudio y que luego fueron abordados en un modelo de entrevista estructurada.

Los contenidos de las preguntas giraron en torno a ejes temáticos que trataron de dar cuenta de todo el proceso de diseño, recepción y puesta en acto de la política educativa para la ETP de acuerdo al rol/función de cada informante¹³:

Cuadro 7

Ejes de la entrevista a funcionarios nacionales/federales

<i>Eje 1: Situación del órgano principal de gestión y control de la política para la ETP. Historización y contextualización.</i>	Los interrogantes que constituyen este eje tienen como propósito contextualizar la situación de los organismos de gestión nacional de la ETP en cada país en el marco del cambio de gobierno.
<i>Eje 2: Fundamentos para la sanción de nuevos marcos normativos para la ETP.</i>	Las preguntas aquí desarrolladas pretenden identificar las causas y razones “internas” que impulsaron la sanción de un nuevo marco normativo en el período estudiado, como así

¹³ En el Anexo I se presentan los protocolos de entrevistas para cada funcionario y actor institucional entrevistado, como asimismo las realizadas a los empresarios para el caso argentino. Por razones de preservar el anonimato de los entrevistados y resguardar el contenido del documento para futuras investigaciones, no se anexan las entrevistas desgravadas. Sin embargo, las mismas quedan a disposición del tribunal para cuando así lo requiera.

	también las influencias externas que confluyen en la toma de decisiones.
<i>Eje 3: Proceso de elaboración de los nuevos marcos normativos para la ETP: instituciones y actores.</i>	El objetivo de los interrogantes de este eje fue dar cuenta de las disputas, negociaciones, acuerdos y oposiciones en el marco de la elaboración del texto político para la ETP en el período estudiado; identificando a la vez actores e instituciones que habilitaron u obstaculizaron dicho proceso.
<i>Eje 4: Principales aspectos a destacar en la nueva normativa.</i>	Estas preguntas tendieron a objetivar los principales cambios que promueven estos textos normativos para la recuperación de la escuela técnica.
<i>Eje 5: Percepción de los funcionarios en torno a la puesta en acto de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas.</i>	Las preguntas de este eje estuvieron dirigidas a una “evaluación” por parte de los funcionarios entrevistados sobre los efectos/resultados de la política educativa durante el período estudiado. En esta línea, se trató que los entrevistados puedan identificar aspectos positivos o negativos que resultaron de la política educativa desarrollada; como así también acciones inconclusas.
Fuente: elaboración propia	

Cuadro 8

Ejes de la entrevista a funcionarios provinciales/estadales

<i>Eje 1: Situación de la provincia/Estado en torno a la escuela técnica</i>	La intención de las preguntas de este eje estuvo dirigida a dar cuenta de la situación de las escuelas técnicas al momento de sanción de los primeros marcos normativos emanados desde el gobierno central.
<i>Eje 2: Participación y valoraciones de la provincia/Estado en torno a los nuevos marcos normativos de la política educativa para la ETP.</i>	Las preguntas estuvieron guiadas a indagar sobre el nivel de participación de la provincia/Estado en la elaboración del texto político -contrastando con las entrevistas a los funcionarios nacionales/federales- y las valoraciones que desde las instancias de gobierno provincial/estadal se construyeron en torno a las mismas.
<i>Eje 3: El funcionario provincia/estadal y la puesta en acto de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas</i>	Este eje agrupa los interrogantes que tienen por objetivo conocer las principales problemáticas que los funcionarios pudieron dar cuenta en torno a la puesta en acto de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas, como así también todas las acciones que ello implicó para la provincia/Estado (organización institucional, curricular, recursos humanos, relación con el medio productivo).
Fuente: elaboración propia	

Cuadro 9

Ejes de la entrevista a directores de escuelas técnicas

<i>Eje 1: La escuela técnica en el contexto actual</i>	La intención de las preguntas de este eje está dirigida a dar cuenta de la situación de la escuela al momento de la sanción de los nuevos marcos normativos. Identificando debilidades y oportunidades para el cambio.
--	--

<i>Eje 2: La política educativa para la ETP a partir de los nuevos cuerpos normativos, percepción del director escolar</i>	En este eje se agrupan interrogantes que tienen por objetivo conocer las percepciones de los directores escolares sobre la política educativa para la ETP emanada de las nuevas normativas. Se indaga acerca de sus funciones en base al nuevo marco normativo.
<i>Eje 3: Los nuevos cuerpos normativos y la tarea del director</i>	Los interrogantes que se agrupan bajo este eje tienen por intención abordar las funciones que desempeña el director escolar conociendo las tareas específicas ligadas al liderazgo, a lo organizativo, a las relaciones humanas y las relaciones con el exterior (comunidad, empresas), en el marco de las nuevas regulaciones. Destacando aspectos positivos y negativos.
<i>Eje 4: La puesta en acto de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas y la formación para el trabajo</i>	Los interrogantes se enfocan en identificar cómo se piensa la formación para el trabajo en el marco de las políticas educativas para la ETP, centrandose en la indagación del espacio de la Práctica Profesionalizante y las funciones del director escolar al respecto. Se indagan cuestiones referidas a los criterios de los convenios con las empresas y al proceso de selección de los alumnos para su Práctica Profesionalizante en determinada empresa.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 10

Ejes de la entrevista a docentes coordinadores

<i>Eje 1: La política educativa para la ETP a partir de los nuevos cuerpos normativos, percepción de los docentes</i>	En este eje se agrupan interrogantes que tienen por objetivo conocer las percepciones de los docentes sobre la política educativa para la ETP emanada de las nuevas normativas. Se indaga acerca de sus funciones en base a la formación para el trabajo.
<i>Eje 2: La puesta en acto de la política educativa para la ETP en las escuelas técnicas y la formación para el trabajo</i>	Los interrogantes se enfocan en identificar cómo se piensa la formación para el trabajo en el marco de las políticas educativas para la ETP, centrandose en la indagación en el espacio de la Práctica Profesionalizante y las funciones que los docentes coordinadores deben realizar al respecto.
<i>Eje 3: La formación para el trabajo en las escuelas técnicas</i>	Estas preguntas buscan identificar aspectos sobresalientes o problemáticas que suscita la puesta en acto de los espacios de formación para el trabajo en el marco de la nueva normativa, atendiendo específicamente al espacio de la Práctica Profesionalizante. Se indagan cuestiones referidas a los criterios de los convenios con las empresas y al proceso de selección de los alumnos para su Práctica Profesionalizante en determinada empresa.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 11

Ejes de la entrevista a alumnos del último año de la escuela técnica

<i>Eje 1: Percepción y valoraciones de los alumnos respecto a la escuela técnica</i>	En estas preguntas se indaga sobre la elección de la modalidad de la ETP y representaciones que tienen los alumnos respecto a la escuela técnica.
<i>Eje 2: Aspectos positivos y negativos del espacio de formación para el trabajo</i>	Los interrogantes que se agrupan en este eje buscan identificar aspectos positivos y negativos de los espacios de formación para el trabajo en la escuela técnica, principalmente los ligados al espacio de la Práctica Profesionalizante.
<i>Eje 3: Expectativas de los alumnos respecto a la formación de la escuela técnica</i>	Las preguntas se enfocan a determinar las expectativas de los alumnos respecto a la formación recibida en la escuela técnica y su posterior inserción laboral o el seguimiento de estudios superiores.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 12

Ejes de la entrevista a empresarios

<i>Eje 1: Relación escuela técnica y empresa</i>	En este eje se agrupan preguntas relacionadas a la historicidad de la empresa seleccionada y su relación con la escuela con la cual mantiene convenio para la formación en ambientes reales de trabajo en el marco de la Práctica Profesionalizante. Se indagan cuestiones referidas a los criterios de los convenios con las escuelas y al proceso de selección de los alumnos. Asimismo, se busca identificar los propósitos de la empresa para la realización de los convenio con las escuelas: ¿necesidad de formación de futura mano de obra especializada o contribución empresarial a la cuestión social-educativa?
<i>Eje 2: Valoraciones en torno a la formación de los alumnos de la escuela técnica</i>	Los interrogantes bajo este eje buscan identificar las valoraciones que las empresas poseen en torno a la formación de los alumnos. Capacidades y competencias requeridas, problemáticas detectadas y demandas del sector productivo.

Fuente: elaboración propia

Respecto a la evidencia documental, cobra relevancia en el proceso de construcción de la trayectoria de la política pues los textos legales se constituyen como instrumentos de regulación de la política adquiriendo importancia en torno a la idea de corroborar y valorizar datos obtenidos de otras fuentes y de acuerdos a los niveles de análisis establecidos (Yin, 2006). La lectura y análisis de leyes, decretos, resoluciones, circulares y documentos institucionales sirvió de guía para la elaboración de los protocolos de recolección de datos a través de las entrevistas y las observaciones y también para definir algunas cuestiones a tener en cuenta en el proceso de definición de las unidades de análisis y su posterior caracterización.

Se pueden destacar entre la documentación recolectada para cada país y según nivel de gestión:

Cuadro 13

Documentos normativos de la ETP por país (Argentina y Brasil)

Niveles de Gobierno de la Educación	ARGENTINA	BRASIL
Gestión Nacional/ Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 24195/94 Ley Federal de Educación • Ley N° 26.058/05 Ley de Educación Técnico Profesional • Ley N° 26.206/06 Ley de Educación Nacional • Decreto Presidencial 144/08 Validez de Títulos • Decreto Presidencial 1374/11 Pasantías • Resolución CFE N° 13/07 Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional • Resolución CFE N° 15/07 Marcos de Referencia • Resolución CFE N° 47/08 Lineamientos y Criterios para la Organización Institucional y Curricular de la Educación Técnico Profesional • Resolución CFE N° 79/09 Aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria • Resolución CFE N° 88/09 Aprobación del documento: Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional • Resolución CFE N° 175/12 Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las institucionales de la ETP 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 8948/94 Sistema Nacional de Educación Tecnológica, transforma gradualmente las ETFs y las EAFs en CEFETs • Ley N° 9394/96, de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Brasilia. • Decreto N° 5154/04 Reglamenta el 2° del art. 36 y los arts. 39 a 41 de la Ley N° 9.394 • Ley N° 11195/05. Expansión de la oferta de educación profesional preferencialmente en articulación con entes federados, sector productivo o ONG. • Decreto N° 6302/07 Programa Brasil Profesionalizado. • Ley N° 11741/08 Institucionalización e integración de la ETP • Ley N° 11892/08 Establece la Red de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología y crea los Institutos Federales • Ley 12513/ 11 Programa Nacional de Acceso a Enseñanza Técnica y Empleo (PRONATEC). • Resolución CNE/CEB N° 06/12 Define Directrices Curriculares para a Educación Profesional
Gestión Provincial/ Estatal	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 9511/09 Adhesión de la a la Ley Nacional N° 26.058 • Ley 9870/10 Ley Provincial de Educación • Ley 8477/95 Pasantías Educativas • Resolución Ministerial 35/10 Propuesta Curricular Córdoba Primer Ciclo • Resolución Ministerial 565/11 y 287/13 Propuesta Curricular Córdoba Segundo Ciclo • Resolución N° 001/15 y 317/15 Selección Docente FAT • Resolución N° 313/10 Pasantías Educativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución SE N° 92/00 Dispone la organización y el funcionamiento de los cursos de Educación Profesional de nivel técnico en las escuelas estatales a partir de 2001 • Resolución CEETEPE/13 Reglamento Común de las Escuelas Técnicas Estatales del Centro Estadual de Educación Tecnológica Paula Souza.

Gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo Institucional • Proyecto Curricular Institucional • Propuesta de Prácticas Profesionalizantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto Educativo Institucional • Proyecto Curricular Institucional • Propuesta de Trabajo de Conclusión de Curso
------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia

Finalizando, la última fuente de evidencias considerada fue la observación directa sobre algunos comportamientos y condiciones ambientales de las instituciones seleccionadas, una información adicional sobre el objeto de estudio (Yin, 2006). El proceso de recolección consistió en un registro informal a lo largo de la permanencia en las escuelas donde se observaron las condiciones del edificio, los espacios de trabajo, el clima institucional, en síntesis, lo que Ball et al (2012) denomina como el *ethos* escolar.

En el caso argentino la duración de las observaciones fue más extensa, con visitas periódicas durante el bienio 2015-2016. Mientras que para el caso brasilero las observaciones y visitas a las instituciones se realizó durante tres meses consecutivos, de agosto a noviembre de 2017¹⁴.

3.1. Acerca de la sistematización y el análisis de datos.

Tal como lo expresan Strauss & Corbin (2002), la codificación consiste en “*conceptualizar y reducir* los datos, *elaborar* categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y *relacionarlos*, por medio de una serie de oraciones proposicionales (p. 21)”; un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría (*teorización*).

Siguiendo esta idea, la sistematización de datos se desarrolló con el apoyo del software especializado en el manejo de información cualitativa Atlas.ti. A partir del material producido en base a las entrevistas y los registros de la observación directa, se identificaron categorías y se agruparon bajo la denominación de “familias de códigos”. A medida que avanzaba el procesamiento de datos se fueron diferenciando las categorías emergentes del mismo proceso investigativo de las categorías teórico- analíticas emanadas del marco teórico que sustenta la investigación, para luego articularlas en “redes de códigos”¹⁵.

¹⁴ Cabe destacar que el trabajo de campo en la escuela técnica de la ciudad de Campinas (Brasil), se realizó gracias a la ayuda económica recibida por medio de una beca de movilidad en el posgrado otorgada por la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe (REDMACRO).

¹⁵ La denominación “familias de códigos” como “redes de códigos” refieren a dos tipos de procesamientos de datos que ofrece la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti.

El ordenamiento y la sistematización de los datos permitió ir advirtiendo la utilidad de los mismos en base al esquema de comparación de Bereday (1968), recuperado por Aguilar (2017):

Cuadro 14

Ordenamiento y sistematización de datos de acuerdo al modelo de Bereday (1968)

Casos	Descripción	Interpretación	Yuxtaposición	Comparación
Argentina y Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del sistema de ETP de cada país considerando aspectos históricos, políticos, económicos y culturales, locales como regionales (movimiento de lo macro a lo micro). • Definición de recorte temporo-espacial • Definición de criterios de comparación (dimensiones). 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de los datos relevados a partir de las diferentes fuentes de evidencias (entrevistas, documentos y observaciones), considerando la influencia de aspectos contextuales (históricos, políticos, económicos y culturales, locales como regionales) • Ordenamiento conceptual por caso a partir de las dimensiones de análisis establecidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentan semejanzas y diferencias entre los casos y se ordenan en base a las dimensiones de análisis establecidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de generalizaciones analíticas del estudio de casos: resultados.
Proposiciones		Elaboración de proposiciones	Elaboración de proposiciones	Comprobación proposiciones

Análisis simultáneo

↓

Codificación Teorización

Fuente: elaboración propia en base a los aportes de Aguilar (2017).

Los datos obtenidos fueron analizados e interpretados minuciosamente con el propósito de descubrir conceptos y relaciones para luego poder organizarlos en un esquema explicativo teórico y en base a las dimensiones de análisis abordadas. A continuación, se presenta un cuadro ilustrativo de las dimensiones de análisis, las categorías y sub-categorías a partir de las cuales son operacionalizados los objetivos específicos que conducen la investigación, como así mismo el conjunto de fuentes de

datos que sustentan empíricamente el análisis, descripción e interpretación del objeto de estudio:

Cuadro 15

Dimensiones de análisis de la trayectoria de la política educativa para la ETP

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ETP EN ARGENTINA Y BRASIL			
Dimensiones	Categorías	Subcategorías	Fuentes de evidencia
Contexto de Influencia (Capítulo V)	Construcción del discurso sobre la ETP	* Organismos internacionales en la construcción del discurso sobre la ETP * Principales tendencias y criterios que guían el discurso de la ETP * Proceso de recontextualización: estrategias de negociación, aceptación o rechazo del discurso en las agendas locales	* Documentos/ recomendaciones/ acuerdos en materia de ETP emanados por los organismos internacionales * Entrevistas a funcionarios nacionales/federales
Contexto de Construcción del Texto Político (Capítulo VI)	Construcción del texto político para la política educativa de la ETP	* Principales actores en la construcción del texto político para la ETP * Estrategias de negociación, aceptación o rechazo * Principales cambios que propone el texto político de la ETP	* Regulaciones nacionales/federales para la ETP: leyes, decretos, y resoluciones de alcance nacional/federal * Entrevistas a funcionarios nacionales/federales * Entrevistas a funcionarios provinciales/estadales
Contexto de la Práctica (Capítulos VII y VIII)	Aspectos institucionales	* Situacional, profesional, material y externo (aspectos condicionantes)	* Regulaciones nacionales/federales y provinciales/estadales para la ETP: leyes, decretos, resoluciones, memorándum
	Gestión directiva	* Tareas del director escolar: liderazgo, organización, relaciones humanas y relaciones externas * Estrategias de recontextualización del texto político para la ETP en las escuelas técnicas	* Documentos institucionales: PEI, PCI, propuesta de Práctica Profesionalizante * Entrevistas a funcionarios provinciales/estadales * Entrevistas a directores escolares
	Efectos/resultados	* Organización de las escuelas técnicas * Propuesta de Práctica Profesionalizante * Relación con el contexto externo: escuela-empresa	* Entrevistas a docentes coordinadores * Entrevistas a alumnos del último año de la escuela técnica * Entrevistas a empresas

Fuente: elaboración propia

4. A MODO DE SÍNTESIS

Para abordar la complejidad del objeto de estudio se pensó en un estudio de tipo cualitativo destacando su carácter flexible, en donde los objetivos formulados adquirieron un carácter preliminar guiando el proceso de investigación, pero a la vez dando lugar al surgimiento inductivo de categorías analíticas.

De esta manera, el diseño de investigación articula la estrategia de investigación (estudio de casos) y las técnicas de recolección de datos (entrevistas, relevamiento de documentos y observación directa), a un modelo de análisis para el estudio de la política educativa que trata de captar comparativamente (modelo de análisis comparado) el proceso de diseño, desarrollo y puesta en acto de la política en cada caso (Ciclo de las Políticas).

En este sentido, la pluralidad de estrategias utilizadas en el proceso de investigación se propuso comprender el modo en que se configura la trayectoria de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil desde el punto de vista de las organizaciones, los funcionarios, las instituciones y los sujetos.

CAPITULO IV

LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN ARGENTINA Y BRASIL

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

PRESENTACIÓN

Este capítulo presenta desde una perspectiva histórica el origen y desarrollo del sistema de Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina y Brasil, a partir de dos categorías teóricas: la evolución del vínculo entre trabajo y los sistemas de formación y, la consolidación del sistema de ETP de la escuela secundaria en cada país. Se distinguen particularidades y rasgos característicos en cada período producto de los efectos de las políticas educativas para la modalidad.¹⁶

En un primer apartado, se presentan las políticas educativas desarrolladas para organizar y administrar el sistema de ETP en cada país desde los orígenes del Estado-Nación hasta la crisis del Estado Benefactor. En el segundo apartado se describen las características que asumieron las políticas educativas para el sector en el marco del impacto de las medidas neoliberales de reestructuración del Estado desarrolladas durante la década de los ´90 en ambos países. En un tercer apartado se aborda el período de “recuperación” de la ETP, foco de esta investigación, en donde se detallan cuestiones referidas a la reorganización y recuperación de la ETP en el marco de un proyecto político que ha pregonado por el crecimiento económico, el desarrollo social, la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Por último, en el quinto apartado, se realiza una síntesis del capítulo destacando sus puntos centrales.

1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN ARGENTINA Y BRASIL: DEL ORIGEN AL ESTADO BENEFACTOR

Durante el siglo XIX Argentina y Brasil emergen como naciones modernas e independientes que logran romper con los viejos vínculos coloniales. En Argentina el proceso de lucha por la independencia se inicia en 1810 culminando el 9 de julio de 1816, mientras que en el caso brasilero ocurre un poco más tarde declarándose la independencia el 7 de septiembre de 1822.

Este proceso independentista coincide con el origen de los sistemas educativos nacionales en ambos países, donde la educación tendría una función predominantemente

¹⁶ Si bien en cada período se hace referencia a la ETP en todos sus niveles y modalidades, debido a que los textos legales analizados así lo abordan, enfocamos el análisis en el nivel de la ETP de la escuela secundaria para cada caso.

político-cultural en la constitución del Estado-Nación. Para Tedesco (2012) este período de consolidación de los sistemas educativos nacionales que va desde las últimas décadas del siglo XIX a las primeras del siglo XX, fue concebido en sus inicios como “un dispositivo de distribución social de valores y de conocimientos, según el cual cada uno debía recibir la educación requerida por el lugar que ocupaba en la estructura social” (p. 26). Las diferencias que se pueden establecer entre los dispositivos de distribución del conocimiento de masas entre un país y otro durante esta etapa quedan expresamente ligadas a cómo cada uno fue posibilitando la adquisición de derechos a diferentes sectores de la población (Murilo de Carvalho, 2017).

Tanto Argentina como Brasil reconocen en la educación durante este período una capacidad redentora que permitiría sacar a la población del atraso en que se encontraba y volverla capaz de enfrentar los desafíos de la época (Weinberg, 1995). Sin embargo, las diferencias en las trayectorias históricas de cada uno llevarían a resultados distintos.

En Argentina la educación se constituiría en una estrategia independentista, una posibilidad de producir nuevos sujetos políticos capaces de imponer y mantener nuevos regímenes de gobierno. Se buscaba lograr mediante la educación la adhesión de la mayor parte de la población donde los sujetos adquirieran la categoría de ciudadano a partir de la posesión y ejercicio de ciertos derechos, todo lo cual contribuiría al ejercicio de la soberanía nacional: “el ciudadano criollo a formar suponía la adhesión a ciertas prácticas culturales más modernas asociada a la creación de sujetos con un mayor nivel de individualidad y de autorregulación” (Faria Filho & Pineau, 2011, p. 84).

Para Faria Filho & Pineau (2011) en Brasil, por el contrario, se observa el desarrollo de una visión más “autoritaria y excluyente” de las llamadas “clases inferiores” en las propuestas educativas de la época, que encontraría su respuesta en el origen mismo del proceso independentista:

...la independencia ocurrió un poco más tarde y fue encabezada por el príncipe heredero del trono portugués. En esta coalición las elites políticas e intelectuales brasileras, con raras excepciones, buscaron garantizar que el quiebre del pacto colonial no se hiciera con perjuicio de sus posiciones y proyectos políticos y sociales. Procuraban garantizar, sobre todo, que las ideas liberales de algunos no colisionaran con él manteniendo del régimen de la esclavitud, apoyo económico político y cultura del orden colonial que debería ser preservado en el nuevo orden Imperial. (p. 92)

La función principalmente político-cultural que evidenciaría la educación en este período retardaría -tanto para el caso argentino como para el brasilero- la iniciativa de crear un sistema de “formación para el trabajo” en el marco del sistema formal de enseñanza. La propuesta de Alberdi en Argentina de “formar al productor, meter la modernización en las costumbres de la gente, imbuirlos de la fiebre de actividad y de la empresa”, caducaba ante la incipiente necesidad de organización nacional y de consolidar una identidad nacional (Puiggrós, 2001). Mientras que en Brasil, la élite consideraba al trabajo manual como “una actividad indigna que predisponía al repudio en relación a las actividades artesanales y manufactureras como la carpintería, la cerrajería, el tejido, la construcción, entre otros” (Pianovski Vieira & de Souza Junior, 2016, p. 154)¹⁷ por lo cual no merecía mayor interés por las políticas de Estado.

Esta dirección también se vería justificada por el rédito económico de un modelo productivo agroexportador que prevalecía en ambos países y que no exigía mayores calificaciones laborales; la formación para el trabajo no era un tema central de la agenda política de la época. Tal como lo expresa (Garcés, 2007):

La impronta política del sistema educativo modeló una matriz cultural (...) priorizando los derechos civiles, impidiendo que se plasmaran las experiencias político-prácticas de introducción de saberes del trabajo en la escuela, resistiendo desde las utopías liberales igualitarias cualquier segmentación formal del sistema e imposibilitando un impacto troncal en el sistema educativo. (p. 20)

Recién a fines del siglo XIX en Argentina toma fuerza la ETP como sistema formal de enseñanza. En 1897 el Estado Nacional crea el Departamento Industrial como anexo de la Escuela Nacional de Comercio, el cual dos años más tarde (1899) se transformaría en la primera Escuela Industrial de la Nación.¹⁸ La fundación de las primeras escuelas técnicas industriales¹⁹ durante finales del siglo XIX, conjuntamente con las Escuelas de Artes y Oficios entre 1909 y 1910, incorporaría a poblaciones en ascenso y contribuiría a cumplimentar la necesidad de formar sujetos capacitados para la industria

¹⁷ Este proceso de distinción y diferenciación que surge durante la colonia esclavista y que permanece hasta la abolición de la esclavitud, va a ser determinante en lo que respecta a las representaciones sobre la noción de trabajo y las estrategias de educación que se fueron desarrollando a través del tiempo (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005; Manfredi, 2017).

¹⁸ Hoy conocida como Escuela de Educación Secundaria Técnica (EEST) N° 1 "Otto Krause".

¹⁹ Escuela de Oficios en la provincia de Santa Fe (1830), la Escuela de Artes y Oficios en la provincia de Entre Ríos (1868) y la Escuela de Enología en la provincia de San Juan (1862).

fabril en crecimiento de comienzos del siglo XX (Bottinelli & Sleiman, 2015). Para Gallart (2006), la educación técnica en sus inicios tuvo dos objetivos manifiestos:

...uno, era desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban “fábricas de empleo público”, hacia carreras más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba sería una actividad principal en el futuro del país. (p. 16)

En Brasil este mismo proceso fue iniciado por Nilo Peçanha, gobernador por entonces del Estado de Río de Janeiro, quien en 1906 marcó la etapa de la enseñanza técnica oficial con la creación de cuatro escuelas profesionales en las ciudades de Campos, Petrópolis, Niterói y Paraíba del Sur, las tres primeras destinadas a la enseñanza de oficios y la última al aprendizaje agrícola. Luego como Presidente de Brasil, y bajo el Decreto N° 7.566/1909, Peçanha creó 19 escuelas de Aprendices y Artífices en las principales capitales de la República que más tarde se transformarían en Centros Federales de Educación Profesional y Tecnológica (CEFETs) dando origen así a la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica. Dichas instituciones además de fortalecer la presencia del gobierno federal en los estados, tenían una finalidad moral de educar para el trabajo a los más necesitados o a los “desvalidos de la suerte” (Kuenzer, 2007a, 2007b; Manfredi, 2016).

Ahora bien, esa función político-cultural que había adquirido la educación en ambos países va a virar entrada la década de 1930 hacia una función principalmente económica en el marco del modelo de Estado Benefactor, generando las condiciones necesarias para transformar la educación en un derecho social. La sociedad se estructuró así en torno al trabajo y vinculó fuertemente la escuela al mundo laboral bajo el lema del pleno empleo, impulsando la idea que la escuela brindaría la formación necesaria para la futura inserción social, política y económica de los jóvenes (Gallart, 2006; Garcés, 2007; Puiggrós, 2001).

Por su parte, Brasil estableció en la Constitución de 1937 la obligatoriedad para la organización de escuelas de aprendices artesanos por parte de empresas y sindicatos, con el objetivo que colaboraran en la eliminación del imaginario social que las escuelas de enseñanza profesional eran solamente destinadas “a los desfavorecidos de la fortuna” o “desvalidos de la suerte”: “el gobierno adoptó la enseñanza profesional, como prioridad con el fin de formar trabajadores capaces de adecuarse a la organización científica del

trabajo, principio que se ajustaba a la inspiración taylorista - fordista de organización del trabajo en la producción industrial” (Beloni, Wonsik, & Pereira, 2009, p. 4).

En Argentina, como afirma Filmus (1996) la formación del ciudadano sería reemplazada paulatinamente por la idea de formación para el trabajo:

Los nuevos roles ocupacionales exigían una alfabetización básica que el sistema educativo debía brindar (...) pero por sobre todas las cosas exigían una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores (...) Estos sectores pasarían a constituir la principal fuerza laboral de las nuevas fábricas y talleres. (p. 24-25)

Las transformaciones en el aparato productivo en Argentina modificarían los requerimientos educativos de la población (Rama, 1987; Weinberg, 1995). El creciente desarrollo industrial que caracterizó a la primera mitad del siglo XX exigió la necesidad de contar con un sistema educativo coherente capaz de fomentar la formación técnica, esta demanda tuvo una primera respuesta²⁰ con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)²¹ el 3 de Junio de 1944 y bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo y Previsión:

La CNAOP quiso instaurar una enseñanza técnica postbásica que complementara la expansión de la educación primaria en el primer gobierno peronista (1946). Impartía una educación vocacional técnica focalizada en las ascendentes capas obreras y respondía a un modelo industrializador. En lugar de la preponderancia de alumnos de clase media común en la escuela industrial, en las escuelas de la CNAOP predominaba el origen social popular. (Gallart, 2006, p. 19)

La CNAOP estaba principalmente compuesta por las escuelas fábrica de nivel secundario y por la Universidad Obrera Nacional²², en estas instituciones no sólo se impartían los contenidos académicos tradicionales sino que también se impartían saberes sobre derecho laboral y sindicalismo (Pineau, 1997). Junto a la Dirección General de la Enseñanza Técnica -la cual agrupaba a las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas

²⁰ Para Filmus (1996), recién durante el gobierno peronista se pudo evidenciar una respuesta concreta no sólo a la demanda del sistema productivo sino a la necesidad de una integración social genuina, pues como afirma el mismo autor: “los intentos de restauración oligárquica ocurridos en la década, los ’30 mostraron la incapacidad de los sectores tradicionales para restablecer la hegemonía de un sistema basado en la exclusión de las nuevas mayorías que emergieron junto con la industrialización.” (p. 23)

²¹ Al culminar el gobierno de Perón (1955), “las escuelas técnicas sumando industriales y CNAOP, contaban con más de 86.000 matriculados, en comparación con sólo 34.000 en 1945. Si bien esto fue parte de una gran expansión de la educación secundaria, el porcentaje de matriculados en la educación técnica sobre el total de media creció de 13,3 a 18,3%” (Gallart, 2006, p. 20).

²² Actualmente Universidad Tecnológica Nacional (UTN)

para Niñas y las Misiones Monotécnicas de Cultura Rural y Doméstica y organizaba la oferta de las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Profesionales, etc.-, la CNAOP significó una respuesta satisfactoria para articular bajo un modelo de institución escolar una nueva manera de concebir la relación educación-trabajo que requería la época.

A partir de la caída de Perón, esta concepción “económico-centrista” de la ETP se ve profundizada. Entre 1955 y 1973 se sientan las bases de una Argentina moderna (Estado desarrollista) y la educación técnica tendrá un papel sustancial en lo que respecta a la formación de un ciudadano capaz de generar progreso y producir un cambio social.

Los gobiernos pos-peronistas necesitaban dar respuestas a la demanda incipiente del sector industrial, pero marcando cierta diferencia con las propuestas de sus antecesores (Pineau, 1997): el 15 de noviembre de 1959 se crea el CONET. Un organismo colegiado y autárquico perteneciente al Ministerio de Educación y Justicia²³, financiado a través de un impuesto a la nómina del empleo industrial y que estaba compuesto por una representación tripartita de empresarios, sindicatos y el Estado. A través del mismo, se procuraron nuevos criterios tendientes a orientar la capacitación técnica y profesional acorde a las características económicas, sociales y de formación profesional que requería la época.

El CONET tuvo el propósito de unificar las escuelas técnicas en un modelo propio y único que apoyara el esfuerzo industrializador a través de la creación de la Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET). Estas escuelas agruparían a partir de 1965 las antiguas escuelas técnicas industriales, las de la CNAOP y las escuelas de artes y oficios. Todas ellas tuvieron, desde ese momento, una organización similar y un plan común dividido en distintas especialidades:

²³ Las funciones del CONET eran: a) Darse su propio reglamento y el de sus dependencias directas; b) Elevar al Ministerio de Educación para su aprobación los proyectos de planes de estudio y los programas respectivos ajustados a dichos planes; c) Designar, remover, trasladar y sancionar a su personal técnico, directivo, docente y administrativo, con sujeción a las normas establecidas por el Estatuto del Docente y por el Estatuto para el Personal Civil de la Nación; d) Fijar los deberes y atribuciones del personal técnico, directivo, docente y administrativo y estatuir todo lo referente a las tareas de los institutos a su cargo; e) Fijar los derechos de exámenes, matrículas y otros análogos; f) Proyectar su presupuesto anual de gastos y manejar los fondos asignados por la ley de lo que dará cuenta en la forma establecida por las disposiciones legales en vigencia; g) Disponer sobre la construcción, refección y conservación de edificios educacionales, así como adquisición de material didáctico, y todo cuanto concurra a los fines especificados en el enunciado de este artículo; h) Estudiar los libros de textos y elevar dictamen al Ministerio de Educación y Justicia para su aprobación; i) Reglamentar las condiciones de ingreso del alumnado, correlación de estudios, sistemas de clasificaciones, exámenes, promociones y la revalidación de certificados; establecer un sistema de becas a otorgarse a estudiantes de todo el país; j) Otorgar los respectivos certificados de estudios, elevando al Ministerio de Educación los legajos de los graduados para el otorgamiento de los títulos y, habilitación profesional; k) Ejercer el contralor de los establecimientos adscriptos; l) Reglamentar el funcionamiento de cooperadoras, asociaciones de ex alumnos y egresados.

Los estudios postprimarios comenzaban con tres años comunes a la educación secundaria (ciclo básico), más el agregado de horas de taller en contraturno, complementado por un ciclo de tres años de especialización. Las especialidades más numerosas continuaron siendo Mecánica, Electricidad, Construcción y algo menor, Química. Se crearon nuevas especialidades dirigidas a otras ramas de la industria, pero se respetó el esquema común señalado. El currículo que seguía a grandes rasgos el modelo de la escuela industrial, estuvo en vigencia hasta el fin del siglo XX, y sólo fue incorporando nuevas especialidades y adecuaciones tecnológicas. (Gallart, 2006, p. 20)

Las ENET conjuntamente con las Escuelas Técnicas Provinciales²⁴, conformaron la oferta de ETP de la escuela secundaria del país, perdurando esta distinción hasta iniciada la década de 1990, momento donde la ETP en Argentina sufre el más profundo “desguace” de su historia en manos de la Reforma Educativa iniciada por el menemismo (Maturó & Rubio, 2008).

En lo que respecta a Brasil, la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública en 1937, durante la etapa del “Estado Nuevo” fue crucial para el desarrollo de la ETP. Dentro de la órbita del Ministerio de Educación y Salud Pública se creó la Inspectoría de Enseñanza Técnico Profesional que se encargó de la supervisión de las Escuelas de Aprendices Artesanos, hasta entonces ligadas al Ministerio de Agricultura. Se inició así un período de significativa expansión, marcado por una política de creación de nuevas escuelas industriales y la introducción de nuevas especializaciones en las escuelas existentes, en donde prevalecieron tanto iniciativas públicas como privadas (Manfredi, 2016; Pianovski Vieira & de Souza Junior, 2016).

En 1942 surge el “Sistema S”, un sistema paralelo al sistema público conformado por el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), que luego se vería acompañado por la creación, en 1946, del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), el Servicio Social del Comercio (SESC) y el Servicio Social de la Industria (SESI).

El “Sistema S” se constituyó como una red de educación profesional de carácter privado, pero de alcance nacional, organizado y gerenciado por órganos sindicales de representación empresarial y por las confederaciones y federaciones empresariales.

²⁴ Cabe destacar, tal como lo expresa Gallart (2006), que la demanda de ETP durante el Estado desarrollista fue tan importante que las provincias comenzaron a crear sus propias escuelas técnicas; sin embargo, las mismas “fueron consideradas de baja calidad” en relación a las ya consolidadas ENET.

Durante el período cívico-militar (1964-1985) el “Sistema S” fue en uno de los principales referentes de formación para el trabajo (Manfredi, 2016), característica que perdura hasta nuestros días. En la actualidad también pertenecen a este grupo el Servicio de Apoyo a la Pequeña y Mediana Empresa (SEBRAE) y el Servicio Social de las Cooperativas de Prestación de Servicios (SESCOOP).

Este período estuvo caracterizado en Brasil por una marcada lógica dualista entre trabajo manual y trabajo intelectual, que promovía la misma diferenciación por clases sociales: la primera destinada a la elite y la segunda a las clases bajas. Si bien la sanción de la Ley de Directrices y Bases en 1961 flexibilizó el traspaso de una modalidad a otra, la dualidad persistió:

Los mecanismos legales y las estructuras formativas históricamente construidas, a lo largo de la década de 1940 a 1970, fueron cristalizando concepciones y prácticas escolares dualistas: de un lado la concepción de educación escolar académico-generalista, en la cual los alumnos tenían a un conjunto básico que eran cada vez más amplios a medida que proseguían sus estudios y de otro, la Educación Profesional, en la cual según Alves (1997) el alumno recibía un conjunto de informaciones relevantes para el dominio de su oficio, sin profundización teórica, científico y humanista, que le brinde condiciones de proseguir estudios o de calificar para otros dominios. (Manfredi, 2017, p. 56)

Durante los gobiernos militares brasileños (1964 a 1985) se desarrollaron grandes proyectos de desarrollo nacional, ligados básicamente a la explotación del petróleo y los productos agropecuarios que demandaron mano de obra calificada. La perspectiva tecnicista que incorporaron los proyectos benefició sobre todo al sector privado de la educación profesional, el cual a la vez se vio beneficiado por un programa denominado Programa Intensivo de Mano de Obra. Este programa concedía incentivos fiscales a las empresas para que ellas mismas lleven a cabo la capacitación de sus obreros.²⁵

Asimismo, estos gobiernos en Brasil fueron partícipes de un proyecto de reforma de la educación primaria y secundaria que instituyó, por medio de la Ley N° 5692/1971, la “profesionalización universal y compulsiva para la educación secundaria”, estableciendo formalmente la equiparación entre la escuela secundaria común y la escuela técnica (Manfredi, 2017). Así se transforma el modelo humanístico-científico en un modelo científico-tecnológico. Esta organización del sistema de ETP fue adoptado tanto

²⁵ Para ampliar ver Manfredi (2016). Cap. 2.

por la Red Federal, las redes estatales y los municipios y se mantuvo hasta la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases en 1996.

2. LA DÉCADA DE LOS '90: DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES A LA DESARTICULACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

La década de los 90' se caracteriza por un proceso de profundos cambios en el panorama internacional que modifica las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas de los países Latinoamericanos, poniendo restricciones a sus acciones en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Argentina y Brasil llevan a cabo una fuerte reestructuración del Estado a través de procesos de privatización, descentralización y desregulación como resultado de las recomendaciones de Organismos Internacionales de Crédito (OIC) y en el marco de las negociaciones por la deuda externa. Tal como afirma Berchansky (2008, p. 81) "el ajuste estructural de la profunda crisis del Estado en los dos países, generó un clima propicio para el desarrollo de tendencias *minimalistas* sobre el Estado."

En el plano económico ambos países apostaron por lograr la estabilidad económica a partir de la creación del Plan de Convertibilidad en Argentina y el Plan Real en Brasil, lo que permitía contener el proceso inflacionario que aquejaba a ambos países desde décadas anteriores. Con ello iniciarían un conjunto de reformas del Estado en busca de su racionalización y modernización a través de procesos de privatización de empresas estatales, cambios en la forma de gestión de las políticas públicas y la desregulación de la administración pública federal por medio de la descentralización (Filmus, 1996; Oliveira, 2011).

En el plano social, se podían vislumbrar los efectos de la globalización a través de las demandas de mayor calificación vinculadas a las transformaciones en la ciencia y tecnología y a la competitividad en el mercado internacional. Se manifiestan en este contexto argumentaciones económicas para el desarrollo de políticas para la ETP que impregnan de racionalidad instrumental las estrategias que expresaba el discurso político para la modalidad (Almandoz, 2010).

Los modos de regulación de las políticas educativas que caracterizan a los procesos de reforma se fundamentan en valores y criterios que proceden del campo de la economía y que alteran la relación que ésta mantiene con el ámbito educativo. Se produce

una dependencia del ámbito educativo en relación a una lógica económica a través de la implantación de esquemas de mercado que tiene que ver con:

...la aplicación de procesos de evaluación y acreditación, descentralización y mayor autonomía de las escuelas y los docentes en relación con el trabajo pedagógico, la administración y el financiamiento, procedimientos de gestión y administración escolar orientados a criterios de eficiencia y productividad inspirados en modelos gerenciales y adecuación de los currículos a las necesidades de formación de los recursos humanos del sector productivo. (Almandoz, 2000, p. 10)

La política de Estado reemplaza los esquemas centralistas para involucrar cada vez más a los grupos y organizaciones en la cuestión social y educativa con el propósito de reubicar los mecanismos de poder y control, para gestionar los conflictos que pudieran suceder y para aumentar la desgastada legitimidad de la administración estatal (Carranza et al., 1999). En este nuevo esquema administrativo, las escuelas asumen un papel importante en tanto logran mayor autonomía para incidir en la vida de sus propios actores y en las decisiones institucionales, curriculares y organizativas.

Las transformaciones que sufre el Sistema Educativo argentino durante la década de los '90 (bajo la presidencia de Carlos Menen 1989 – 1999) se pueden ver plasmadas en: la sanción de la Ley 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos en 1.991, la Ley Federal de Educación 24.195 en 1.993, la Ley de Educación Superior 24.521 en 1.995 y la Reforma Constitucional en 1994 que introduce nuevas disposiciones para el sector educativo²⁶. Los principios e intenciones que guiaron el proceso de “Reforma Educativa” se justificaron en la necesidad de lograr consolidar la identidad e integración nacional, la democratización de la educación, la igualdad de oportunidades y de posibilidades, la calidad de la enseñanza, la equidad y la justicia social, así como también la democratización y fortalecimiento de la democracia y la valorización del trabajo y el

²⁶ De acuerdo a Miranda, Senén González, & Lamfri (2003), entre los aspectos principales que configuran la Transformación Educativa en el marco de la Ley Federal de Educación, podemos destacar: una nueva estructura para el Sistema Educativo Nacional, nuevas responsabilidades para el Estado Nacional y las provincias en lo que respecta al gobierno y administración de la educación, la evaluación de la calidad de la educación como estrategia para fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa y de garantizar el cumplimiento de los principios, objetivos y funciones del Sistema Educativo Nacional, la transformación curricular a través de tres escalas de trabajo (confección de los Contenidos Básicos Comunes, de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y Proyecto Curricular Institucional), la formación, actualización y capacitación docente, los nuevos lineamientos para el financiamiento de la educación y la formulación de políticas compensatorias para acompañar todo este proceso de transformación.

aporte de la educación al desarrollo regional y nacional (Carranza et al., 1999; Miranda, Senén González, & Lamfri, 2003).

En Brasil, a mediados de esa misma década, el Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) también promovía amplias transformaciones en el ámbito educativo. De acuerdo a Oliveira (2011):

El conjunto de reformas implantadas en la educación brasileña en ese período resultó en la reestructuración de la educación escolar en sus aspectos relativos a la organización, a la redacción de los currículos por medio de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), a la evaluación por el incremento al Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y luego el Examen Nacional de Cursos (ENC), a la gestión y su financiamiento, mejor ejemplificado por la creación del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de la valorización del Magisterio (FUNDEF). Especialmente en la educación básica, los cambios realizados redefinirán su estructura. Las alteraciones en la legislación educativa brasileña consumaron esa nueva reconfiguración, teniendo como expresión mayor la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9394 /1996. (p. 326)

La Ley de Directrices y Bases N° 9493/1996 y el Decreto Federal N° 2208/1997 serían los instrumentos legales más importantes en la transformación de la educación secundaria en general y de la ETP en particular, obligando a las instituciones a adecuarse a tales prescripciones.

En lo que respecta a Argentina, la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/1993 y la consecuente implementación de un nuevo currículum en la educación secundaria o “Polimodal” (como lo denominó dicha ley) generaron cambios sustanciales en la organización y gestión institucional de las escuelas técnicas, llevando casi a su extinción en varias provincias.

La Ley Federal de Educación propuso una Educación General Básica de nueve años de duración y estructurada en tres ciclos de tres años cada uno y, una Educación Polimodal de tres años de duración, ésta última ofreciendo diferentes “modalidades” en las cuales se desestimaba la ETP. En vistas a ofrecer un espacio de formación profesional para los alumnos, se ofreció un “Trayecto Técnico Profesional” bajo el formato de “contraturno” y de carácter “optativo” que pretendió en su momento sustituir la formación brindada por las tradicionales escuelas técnicas. El impacto social que generó la omisión

de la educación técnica en los textos legales se trató de emendar a través de estos “Trayectos Técnicos Profesionales” ofrecidos en el marco de la educación polimodal. Como afirma Gallart (2006):

Los cambios en la enseñanza, su articulación con los cambios tecnológicos, y la crisis de la demanda laboral en el sector industrial también dejaron su huella en la educación técnica. Los cambios educativos de la década del noventa, y en particular la descentralización, el incremento de la matrícula y la Reforma Educativa, estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica. (p.79)

Bajo la perspectiva de un modelo económico que privilegiaba el desarrollo del sector de bienes y servicios se produce un proceso de desarticulación de la educación técnica en Argentina que se materializa en la transferencia de las ENET a la gestión provincial, la desaparición del CONET y la consecuente creación del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en 1995. Este último tuvo por objeto dotar al Ministerio de Educación de un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la ETP.

Mientras tanto, en Brasil, la reforma de la enseñanza secundaria común como la de la ETP tuvo como justificativo “la mejora de la oferta educativa y su adecuación a las nuevas demandas económicas y sociales de la sociedad de la globalización, portadora de nuevos patrones de productividad y competitividad” (Manfredi, 2011, p. 71). La escuela secundaria, similar al caso argentino, se configuró bajo un solo modelo en donde se trató de articular conocimientos, competencias para la ciudadanía y para el mundo del trabajo sin ser específicamente profesionalizante. En este sentido:

La educación profesional será desenvuelta en articulación con la educación regular o en modalidades que contemplen estrategias de educación continua, pudiéndose realizar en escuelas de enseñanza regular, en instituciones especializadas o en los ambientes de trabajo. (Manfredi, 2011, p. 72)

El Decreto Federal N° 2208 de 1997, que reglamentó el Inciso 2° del Art. 36 de los Art. 39 a 42 de la Ley de Directrices y Bases N° 9394/1996, establece modificaciones en la oferta de ETP produciendo profundas transformaciones organizativas y curriculares. De acuerdo al Art. 3 del mismo Decreto, la ETP comprenderá los siguientes niveles:

I - básico: destinado a la calificación, recalificación y reposición de trabajadores, independientemente de la escolaridad previa;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitación profesional a alumnos matriculados o egresados de la enseñanza media, debiendo ser impartido en la forma establecida por éste Decreto;

III - tecnológico: correspondiente a cursos de nivel superior en el área tecnológica, destinados a egresados de la enseñanza media y técnica.

En este sentido, el nivel técnico se circunscribe al nivel de la escuela secundaria y se destina a los matriculados y/o egresados del nivel secundario. Con una organización y currículum en módulos, donde cada módulo se constituía en una unidad de contenidos que podían brindar una habilitación específica para el mundo del trabajo, esta nueva forma de organización de la ETP de la escuela secundaria se diferenciaba claramente de la escuela secundaria común y se ofrecía bajo dos opciones: concomitante o consecuente. La primera habilitando al alumno a cursar conjuntamente la escuela secundaria común con algún Curso Técnico (Módulos) y la segunda, habilitando al alumno a cursar una vez concluida la escuela secundaria común. Para Koritiake (2008), la puesta en acto del Decreto 2208/1997 implicó:

...desvinculación pedagógica e institucional de la enseñanza técnica de la enseñanza media común, modularización de los cursos, reformulación de los currículos por competencias en el aprendizaje a aprender, introducción de componentes curriculares profesionalizante en la enseñanza media, introducción de componentes curriculares de formación general en la enseñanza técnica, reformulación de los modelos convencionales de adquisición de conocimiento, sistematización de mecanismos de evaluación de la calidad de la enseñanza. La Teoría del Capital Humano y el ideario neoliberal como eje de su reformulación de la enseñanza técnica y media. (p 164-171)

De esta manera, la transformación de la ETP en ambos países consistió en la introducción de modificaciones en la organización y estructura curricular de la ETP de la escuela secundaria a partir de la creación de un sistema paralelo de enseñanza que ofrecía una formación específica de acuerdo a la orientación. En el caso de Argentina este discurso se materializó en la creación de los “Trayectos Técnicos Profesionales” (Gallart, 2006) y en Brasil en la configuración de una “Enseñanza Técnica Modular” (Zibas, 2007). Las reformas en el currículum estuvieron orientadas a proponer un conjunto amplio de competencias generales consideradas como transversales al nivel de enseñanza y de acuerdo a los requerimientos del mercado (Jacinto, 2010).

Las medidas adoptadas por ambos países durante este período llevaron casi a la desaparición de la tradicional escuela técnica y la desestructuración de todo el sistema de enseñanza técnico profesional tradicional (Ferreti, 2009; Gallart, 2006). Se produce así una dependencia en relación a una lógica económica a través de la implantación de “esquemas de mercado” basado en la formación de competencias (Almandoz, 2000). En palabras de Garcés (2007):

En su esquema simple, el neoliberalismo planteará que si los individuos en su paso por la escuela no adquieren saberes que sean útiles a sus intereses (en realidad identificados con los intereses del capital y no con los intereses sociales) habrá que sustituirlos por ‘competencias’, pretendiendo así otorgar un nuevo sentido, con la marca del eficientismo que pregona. (p. 47)

Estas transformaciones producen además una clara evidencia de un desplazamiento del papel legitimador del Estado en favor del mercado, quien será el encargado de determinar las “competencias” que deben brindarse en la escuela para lograr el éxito en el mundo del trabajo y determinarán la currícula de la escuela secundaria en general.

3. LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN ARGENTINA Y BRASIL A PARTIR DEL NUEVO MILENIO

Un cambio significativo en el plano político promediando la primera década del siglo XXI va a potenciar la posibilidad de recuperar las históricas escuelas técnicas. El ascenso de Néstor Kirchner a la presidencia en Argentina y de Luiz Inácio Lula Da Silva en Brasil, si bien no implicó la ruptura total con las políticas neoliberales que caracterizaron la década de los ‘90, constituyó una diferenciación significativa respecto a la etapa anterior (Berchansky, 2008; Feldfeber & Gluz, 2011).

Durante el año 2001, Argentina transita uno de los períodos de crisis económica, financiera e institucional más profundos, que paradójicamente se constituye en la antesala para la toma de decisiones que se desarrollarán desde el gobierno electo en el 2003. Al período de crisis sucede un período de crecimiento sostenido y actividad económica que posibilita pensar en una educación en prospectiva, que claramente se enmarca en principios como la justicia social, la independencia económica y la soberanía política, con

una sólida presencia del Estado en la apuesta al mercado interno y a la reindustrialización del país. Como afirma Garcés (2007):

...aunque las ideas que pregonan el caos como fuente de las transformaciones sociales no parecen tener asidero científico, no puede dejar de advertirse, que, a ésta, la mayor crisis de la historia argentina reciente, ha sucedido un período de bonanza económica y significativa –aunque insuficiente- mejora de la situación social, tan inédita como la crisis que la precediera. (p. 13)

Se inicia un nuevo período para la ETP y una reconfiguración de la articulación educación-trabajo en base a un nuevo modelo de relación Estado-sociedad-sistema productivo. Las políticas educativas formuladas postulan una nueva forma de pensar la articulación educación-trabajo en Argentina, reposicionando la función de la ETP y de la escuela técnica:

Un conjunto de factores presentes al promediar la primera década del siglo contribuye a potenciar esta oportunidad (...) el reconocimiento, desde el Estado, de la Educación Técnica como parte fundamental del sistema educativo, y en consecuencia las acciones de apoyo que se desprenden de la Ley recientemente promulgada y que buscan la mejora de la calidad de la Educación Técnica Profesional... (Gallart, 2006, p. 80).

Como ya se mencionó en el Capítulo anterior, durante el transcurso de la presidencia de Néstor Kirchner se sanciona, en Argentina, la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26058/2005. Un nuevo marco normativo para la ETP que intenta por un lado, atender los problemas heredados de la “aplicación dispar” de la Ley Federal de Educación y “el bache legal” que había dejado la Reforma Educativa de los ‘90 en torno a la educación técnica (Feldfeber & Gluz, 2011; Finnegan & Pagano, 2007; Gallart, 2006; Miranda, 2012; Senén González, 2008). Por otro lado, aspira a organizar el servicio educativo de la formación técnica en sus diferentes niveles (medio y superior no universitario), modalidades (formal y no formal) y formación profesional. Así la ley se constituye en una de las principales normas que integran las bases legales que regulan el derecho a la educación en la República Argentina, conjuntamente a la Constitución Nacional, las normas nacionales y provinciales y las de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En lo que respecta a Brasil, desde inicios de la Presidencia de Lula da Silva se intentó recuperar el papel del Estado como impulsor y promotor de las políticas socio-

económicas en las cuales, al igual que en el caso argentino, la ETP pasaría a tener un papel importante. En palabras de Manfredi (2016):

En el discurso, las políticas públicas en el campo de la educación profesional y tecnológica se pensarán en otra lógica: de la educación profesional como un derecho social, por tanto, deber del Estado; la construcción de mecanismos de participación y control social; el esfuerzo de aproximar las políticas educativas con las políticas de desarrollo socio-económico direccionadas para la reducción de la exclusión económica y social. (p.189)

En este sentido, una de las primeras medidas adoptadas fue la sanción del Decreto N° 5154/2004, el cual introdujo importantes modificaciones en el sistema educativo de la ETP reglamentando el Art. 2 de la LBD/1996. Allí se establecieron los niveles para la ETP y se posibilitó la integración curricular de la ETP a la escuela secundaria común, que había sido desarticulada en los '90 por medio del Decreto N° 2208/1997.

La organización y administración del sistema de ETP también se vería favorecido por la posterior sanción de la Ley N° 11741/2008 que redimensiona, institucionaliza e integra las acciones de la ETP a la escuela secundaria, y la Ley N° 11892/08, de establecimiento de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica bajo la dependencia del sistema de educación federal y la creación de los Institutos Federales de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología como mecanismos de expansión tanto de la Red Federal como de las Estaduales y municipales. Como estrategias de expansión durante este período se destacan principalmente, durante los dos gobiernos de Lula da Silva, los Programas “PROEJA” (2005), “Brasil Profesionalizante” (2007) y “Educación Media Innovadora” (2009), y durante el gobierno de Dilma Rousseff, el “Programa de acceso a la educación media y el empleo (PRONATEC)” (2012).

En su contenido, los nuevos marcos normativos en Argentina y Brasil buscan diferenciarse de las orientaciones profesionalizantes de corte neoliberal que se sostuvieron durante los años '90, fundadas básicamente en el desarrollo de competencias profesionales para puestos de trabajo específicos. Como se verá en el próximo Capítulo, en términos generales, las definiciones sobre la ETP en ambos países tendieron a finalidades formativas de carácter más integral, vinculadas al crecimiento personal, laboral y social, la formación ciudadana, humanística y científico-tecnológica.

En los apartados que siguen se avanza en la lectura y análisis de los textos legales que actualmente ordenan y organizan la ETP en ambos países con el propósito de tener

una visión global del sistema de ETP en cada país. Se utilizan para ello tres categorías de análisis que nos permiten identificar los principales cambios introducidos: gobierno y administración, estructura y organización, y financiamiento.

3.1. Gobierno y administración

La LETP²⁷ es la encargada de regular y ordenar la ETP de nivel medio y superior no universitario en todo el territorio argentino. Tal como lo establece en su Art. 2: “esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente”.

El Estado Nacional a través del Poder Ejecutivo Nacional y conjuntamente con los Poderes Ejecutivos de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, toman la centralidad del gobierno y administración de todo el sistema educativo, incluyendo la ETP, con el deber de garantizar la educación gratuita y obligatoria a todos los habitantes del territorio argentino en igualdad de calidad, oportunidades y de manera equitativa desde los 4 a los 17 años de edad²⁸.

La ley establece que el principal organismo que regula y controla el desarrollo de las instituciones de ETP como así también las ofertas de formación, es el INET. El Instituto fue creado casi una década antes de la sanción de la LETP y constituye el principal organismo del Ministerio de Educación de la Nación que tiene como función la coordinación de la puesta en acto de las políticas para la ETP. De acuerdo a la página institucional, el INET fue creado en 1995

...con el objeto de dotar al Ministerio de Educación de un instrumento ágil para el desarrollo de las políticas relacionadas con la Educación Técnico Profesional, frente al nuevo escenario planteado en el Sistema Educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y por la consecuente transferencia de las Escuelas Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales dependientes de los Ministerios de

²⁷ En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26026 reforzando el valor de la LETP al establecer que la ETP se regirá por las disposiciones de la LETP y reconociéndola como “la modalidad” de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de formación profesional (Art. 38, Capítulo VI, Título II).

²⁸ Por medio de la Ley N° 27.045 de diciembre de 2014 se establece como obligatoria la sala de 4 años y se modifica el Art. 16 de la Ley de Educación Nacional N° 26026/2006 que establecía la obligatoriedad escolar desde los cinco años. Asimismo, se modifican los Art. 18 y 19 para establecer el nivel inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, siendo obligatorios los dos últimos.

Educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como continuador del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (INET, 2016).

La LETP estipula que este organismo además cuenta con dos ámbitos de consulta y acuerdo permanente: la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional (CFETP) y el Consejo Nacional de Educación Trabajo y Producción (CoNETyP). Conjuntamente realizan las propuestas de ofertas formativas, de gestión de fondos (inversión) y de mejoramiento de la calidad educativa para presentar al Consejo Federal de Educación para su posterior aprobación. También la LETP puso en marcha tres instrumentos estratégicos para la regulación y ordenamiento del sistema de ETP en todo el país como la homologación de títulos y certificaciones, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y el Registro Federal de Instituciones de ETP. Todos ellos bajo el ámbito de acción del INET. Se pone así de manifiesto la intención del gobierno nacional de reorganizar el sistema de ETP para la “recuperación” y “reivindicación” de la misma a través de reposicionar al Estado Nacional como garante de la modalidad y en un trabajo conjunto con las provincias e instituciones educativas.

En lo que respecta a Brasil, la Unión, el Distrito Federal, los estados y municipios tienen el deber de garantizar la educación gratuita y obligatoria de manera organizada a través de un régimen de colaboración entre los diferentes sistemas de enseñanza para los ciudadanos de 4 a 17 años de edad²⁹.

Si bien la Unión tiene la coordinación de la política educativa nacional articulando los diferentes niveles y sistemas y ejerciendo la función “normativa, redistributiva y complementaria”, los diferentes sistemas de enseñanza tendrán libertad de organización en los términos que establece la LDB (Art. 8 y sus incisos). La Unión se encarga de elaborar el Plan Nacional de Educación, organizar, mantener y desarrollar los órganos e instituciones del sistema educativo oficial federal, proporciona asistencia técnica y financiera a los Estados, Distrito Federal y municipios y colabora con los mismos para la elaboración de las bases curriculares de la educación obligatoria para asegurar una formación básica común (Directrices Curriculares Nacionales). El Consejo Nacional de Educación, como parte de la estructura educativa y bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Nación, cumple las funciones de regulación y supervisión del sistema

²⁹ La extensión de la obligatoriedad y la gratuidad de la educación básica en Brasil queda determinada por Ley N° 12796 del 4 de abril de 2013.

educativo en permanente coordinación con la Unión para los diferentes sistemas de enseñanza y niveles.

En el marco de estas disposiciones, la ETP debe ser garantizada por las diferentes jurisdicciones (federal, estadual o municipal) como una instancia de preparación básica para el mundo del trabajo y con una duración de tres años en el marco de la educación secundaria obligatoria. Atendiendo a los objetivos y definiciones que estipulen las Directrices Curriculares Nacionales establecidas por el Consejo Nacional de Educación, las normas adicionales que las diferentes instancias jurisdiccionales establezcan según su pertinencia y los requisitos que cada institución educativa plantee en función de su proyecto pedagógico. Al igual que en Argentina cuentan con un Sistema Nacional de Información de la Educación Profesional y Tecnológica (SISTEC) y un Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que permiten mensualmente, previo registro de las instituciones acreditadas, informar sobre la oferta de cursos de ETP de la escuela secundaria.

El organismo que planifica, orienta, coordina y evalúa el proceso de formulación y desarrollo de la política educativa para la ETP en todo el territorio brasileiro es la SETEC. Asimismo, se encarga de promover el desarrollo de la ETP en concordancia con las políticas públicas y en conjunto con los diferentes actores sociales involucrados; definir e implementar la política de financiamiento permanente para la ETP; promover políticas de expansión de la modalidad para su mejoramiento y calidad; promover y llevar a cabo estudios e investigación en el área; fortalecer la Red Federal de Educación Profesional, Ciencia y Tecnológica, entre otros³⁰.

Cabe mencionar, además, como ya se hiciera anteriormente, que Brasil cuenta con una Red Federal de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología, la cual fue creada en 1909 para dar respuestas a las necesidades de formación en oficios de las clases sociales más desfavorecidas. En el año 2008, la Ley N° 11892 establece que la Red se vincule al sistema de educación federal bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Nación. También crea, en el marco del Programa de Expansión de la Red Federal, los Institutos Federales de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología con el objetivo de seguir presente en todo el territorio nacional ofreciendo cursos de cualificación, técnicos,

³⁰ Decreto N° 7690 de marzo de 2012.

técnicos superiores de tecnología, licenciaturas y programas de postgrado bajo un modelo único de institución³¹.

3.2. Estructura y organización

La LETP en Argentina articula la educación formal con la no formal y la formación general con la profesional en el marco de una concepción de educación continua y permanente. Para ello diferencia los fines, objetivos y propósitos de la ETP de la escuela secundaria y superior no universitaria -que se ofrecerá en las históricas escuelas técnicas y en instituciones de ETP de nivel superior no universitario respectivamente-, de los fines, objetivos y propósitos de la formación profesional que se llevará a cabo en las distintas instituciones de formación profesional (centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes) (LETP, Art. 9).

Asimismo, la LETP en el Art. 13 plantea que las escuelas técnicas y las instituciones de superior no universitaria tendrán la facultad de implementar programas de formación profesional continua en su campo de especialización, contemplando la posibilidad que los alumnos continúen itinerarios de formación profesionalizante que van desde una formación inicial hasta la especialización.

Para la estructuración y organización de la modalidad de ETP de la escuela secundaria la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 brindó la posibilidad a cada jurisdicción de optar entre dos alternativas de estructura para los niveles de educación primaria y secundaria: a) una estructura de seis años para el nivel de educación primaria y de seis años para el nivel de educación secundaria y, b) una estructura de siete años para el nivel de educación primaria y de cinco años para el nivel de educación secundaria. Conjuntamente, para la ETP como una de las modalidades del nivel de la escuela secundaria, estableció que esta respetará lo instituido por el Art. 24 de la LETP 26058:

Los planes de estudio de la Educación Técnico Profesional de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis (6) años. Estos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante.

³¹ Esta idea será desarrollada con más profundidad en el apartado que sigue

Respecto a la ETP que se desarrolla en instituciones de nivel superior no universitario, se rige por las disposiciones de la Ley de Educación Superior N° 24521/95 y su articulación con el nivel medio quedará supeditado a las acciones desarrolladas por cada jurisdicción. Según la LETP sólo serán reconocidas como instituciones de ETP:

...las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional que estén incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (Art. 9, LETP N° 26058).

Cuadro 16

La ETP en la educación secundaria del Sistema Educativo Argentino según la LEN N° 26026/06

Educación Inicial					Educación Primaria (los años de escolaridad varían por jurisdicción de 6 a 7 años)							Educación Secundaria (los años de escolaridad varían por jurisdicción de 5 a 6 años)					Educación Superior		
												Ciclo Básico			Ciclo Orientado				
															Modalidades: *Educ. Técnico Profesional *Educ Artística *Educ. Especial *Educ. para Jóvenes y Adultos *Educ. Intercultural Bilingüe *Educ. en contextos de privación de la libertad * Educ. domiciliaria y hospitalaria				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
					Obligatoriedad														

Fuente: Maturo (2016, p. 105)

La definición de las ofertas formativas de acuerdo al Art. 21 se estructuran de acuerdo a los perfiles profesionales estipulados por el INET y será el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación quién aprobará las carreras técnicas propuestas tanto

para el nivel de la educación secundaria como para el superior no universitario y para la formación profesional.

El texto de la LETP también contempla en el Capítulo II la vinculación de las instituciones con el sector productivo, en donde establece que las mismas promoverán convenios con Organizaciones No Gubernamentales (ONG), empresas, cooperativas, organismos del Estado (nacional o provincial) con competencia en el desarrollo científico-tecnológico, etc. para garantizar los objetivos estipulados en la ley. Las autoridades educativas de cada jurisdicción serán las encargadas de firmar convenios con organizaciones del sector productivo para favorecer la formación profesional de los alumnos en los diferentes niveles del sistema de enseñanza (Art. del 14 al 16, LETP 26058/05); lo que significa para este sector educativo una posibilidad de reivindicación del proyecto de formar técnicos para el sector productivo que había sido “desestimado” en la década anterior (Gallart, 2006; Maturo, 2014; Maturo & Rubio, 2008).

Se prevé que el sector empresarial, previa firma de convenios de colaboración con las autoridades educativas y en función del tamaño de su empresa y su capacidad operativa:

...favorecerá la realización de prácticas educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos, poniendo a disposición de las escuelas y de los docentes tecnologías e insumos adecuados para la formación de los alumnos y alumnas. Estos convenios incluirán programas de actualización continua para los docentes involucrados (Art. 15, LETP 26058).

Asimismo, establece que cuando las prácticas educativas se realicen en la propia empresa, se garantizará la seguridad de los alumnos y la auditoría, dirección y control a cargo de los docentes, por tratarse de procesos de aprendizaje.

Con respecto a la estructura y organización de la ETP en Brasil la Ley N° 11741/2008³² establece que la preparación para el mundo del trabajo y su consecuente habilitación profesional podrán ser ofrecidas en los mismos establecimientos de enseñanza media o en cooperación con instituciones especializadas en ETP³³. Los

³² La cual modifica la Sección IV, Capítulo II, Título V de la LDB y deroga parcialmente el Decreto N° 5154/04 para poder redimensionar, institucionalizar e integrar las acciones de la ETP de nivel medio.

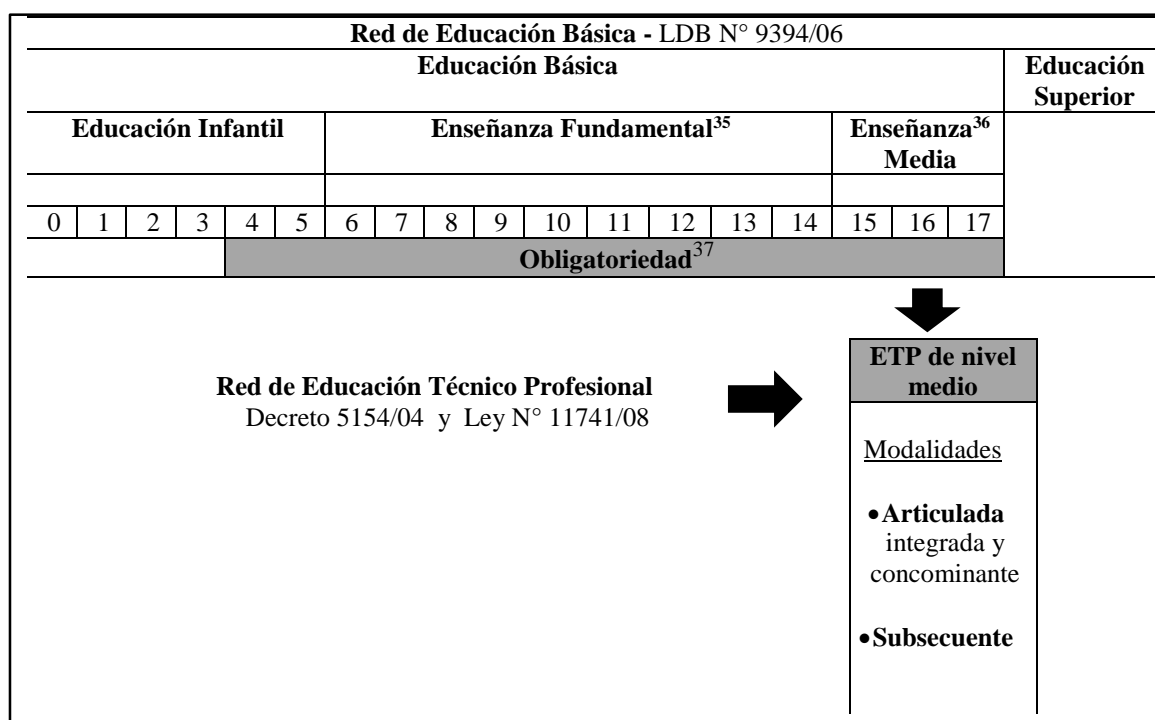
³³ Briasco (2018) señala que la ETP se subdivide en tres sistemas a los cuales corresponden diferentes tipos de instituciones: formal, no formal y libre. El *formal* incluye la ETP de nivel medio y superior, administrada por Universidades y Escuelas Técnicas, públicas y privadas. El *no formal* abarca instituciones de Formación Profesional, dependientes del Ministerio de Trabajo, como SENAI, SENAC, SENAR, SEBRAE, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, empresas, fundaciones y grupos religiosos. La oferta *libre*

diplomas obtenidos en la modalidad de la ETP de nivel medio, siempre y cuando estén registrados en el SISTEC, habilitarán profesionalmente y también para el cursado de estudios superiores.

En la Ley 11741/08 también se hace referencia a que la ETP integra diferentes niveles y modalidades de la educación, organizando los cursos por ejes tecnológicos y posibilitando de esta manera la construcción de diferentes itinerarios formativos: formación inicial y continua o de cualificación profesional; ETP de nivel medio, en sus modalidades articulada o subsecuente y ETP de graduación o pos-graduación.³⁴

Cuadro 17

El Sistema de Educación en Brasil según la LDB/96 y el Decreto 5154/04 y la Ley N° 11741/08 para la ETP de la escuela secundaria.



Fuente: elaboración propia

está constituida por una amplia red de establecimientos privados que ofrecen principalmente cursos de corta duración.

³⁴ En lo que refiere a la ETP de graduación o posgraduación la misma se organiza de acuerdo a los objetivos, características y duración según lo estipulado por las Directrices Curriculares Nacionales del Consejo Nacional de Educación.

³⁵ Equivalente a parte de la Educación Primaria en Argentina

³⁶ Equivalente a la Educación Secundaria en Argentina

³⁷ La extensión de la obligatoriedad y la gratuidad de la educación básica en Brasil queda determinada por Ley N° 12796 de abril de 2013. Pues la LDB/96 establecía la obligatoriedad y gratuidad sólo para la Educación Fundamental.

En lo que respecta específicamente a la oferta de ETP de la escuela secundaria, esta adquirirá dos modalidades:

- *articulada*: enseñanza técnica integrada a la media (ETIM) y concomitante.
- *subsecuente*: cursos posteriores, dirigidos a personas que han terminado la educación secundaria.

De acuerdo a esta organización, la ETP articulada podrá ofertarse de dos maneras: integrada, ofrecida sólo a aquellos que han concluido la educación primaria con el objetivo de que el alumno obtenga un título habilitante de formación técnica y profesional en la misma institución y bajo una matrícula única (inscripción), o concomitante, es decir para quienes ingresen a la escuela media o ya estén cursando la misma generando matrículas distintas (inscripciones) para cada curso y pudiendo desarrollarse en la misma institución, en diferente institución o en instituciones educativas que tengan acuerdos de intercomplementariedad para una propuesta educativa unificada. (Art. 36, incisos del A al D, LDB/9394; modificados por Ley 11741/08).

3.3. Financiamiento

El financiamiento de la educación en Argentina está regulado por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/2005. Para Miranda (2012) esta ley recupera la preocupación por los recursos para educación fijando “mayores precisiones” sobre las fuentes reales de financiamiento, el destino de los fondos, los mecanismos de cumplimiento de las metas y los criterios de redistribución de recursos.

En el texto de la ley se expone la voluntad del gobierno nacional, de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de aumentar progresivamente el presupuesto para educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar en el año 2010 el 6% en el Producto Bruto Interno (PBI). Respecto a la modalidad de la ETP, en el Art. 2, inciso h, ratifica entre sus propósitos:

Fortalecer la educación técnica y la formación profesional impulsando su modernización y vinculación con la producción y el trabajo. Incrementar la inversión en infraestructura y equipamiento de las escuelas y centros de formación profesional.

Además de los fondos provenientes de la Ley de Financiamiento Educativo vía Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la LETP crea por medio del Art. 52 el “Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional” el cual

...será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMA DOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas. Este Fondo podrá incorporar aportes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional.

La creación de un fondo presupuestario para la ETP refuerza el compromiso del Estado Nacional por mejorar de manera continua la calidad de las instituciones de ETP a través de optimizar la calidad de los aprendizajes de los alumnos con mejor infraestructura en las instituciones educativas y más equipamiento para la enseñanza práctica. El fondo se distribuye a través de tres vías que pretenden el desarrollo de políticas específicas: los Programas Federales, los Planes de Mejora Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales.³⁸

De esta manera, a través de las diferentes líneas de ejecución de los Planes de Mejora, el Estado Nacional invirtió durante el período 2006-2014 un total de \$5.841.545.107,³⁹ que fueron destinados a infraestructura (mejora edilicia y construcción a nuevo), equipamientos, insumos, piso tecnológico, formación, etc.⁴⁰

En lo que respecta a Brasil, el financiamiento de la educación en general se realiza a través de las recaudaciones de los impuestos propios de la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los municipios, como así también de las transferencias constitucionales y de otro tipo, de las recaudaciones de la asignación por escolaridad y otras atribuciones sociales, de la recaudación de impuestos y de otros recursos previstos por la ley (Art. 68, LDB 9394/96). Esos fondos son utilizados también para el desarrollo y sostenimiento de la ETP.

La Unión aplicará, anualmente, nunca menos de dieciocho, y los Estados, el Distrito Federal y los municipios, el veinticinco por ciento, o lo que consta en las respectivas Constituciones o Leyes Orgánicas, de los ingresos resultantes de

³⁸ Cada uno de ellos será desarrollado en el Capítulo VIII de este trabajo.

³⁹ Fuente INET: <http://www.inet.edu.ar/>

⁴⁰ Tal como lo expresara en una entrevista el Ministro de Educación durante la Presidencia de Néstor Kirchner: “En un año pasamos de 5 millones de pesos en inversión a cerca de 400 millones. Esos recursos invertidos, sumados al estudio que se hizo de cada una de las ramas de la educación técnica, permitieron rearmar las escuelas a partir de la incorporación de nuevas tecnologías. Se logró no sólo el desarrollo de muchas nuevas escuelas técnicas sino también la modernización de alguna de ellas” (Filmus, 2015, p. 2).

impuestos, comprendidas las transferencias constitucionales, en el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza pública "(Art. 69, LDB 9394/96)

De acuerdo a la información brindada por la SETEC en su sitio web oficial, hubo un aumento importante de la inversión de Brasil en ETP en los últimos años. El 2013 fue un año "pródigo" según las fuentes, debido a las regalías que dejaron la explotación del petróleo y del gas natural:

La evolución de la inversión pública total en educación en relación al PIB del 4,7% en 2000 al 6,4% del PIB en 2012 resultó básicamente de cambios en la forma de financiamiento de la educación negociada entre el Poder Ejecutivo, el Legislativo y la sociedad, principalmente por la introducción del Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) ..."⁴¹

La Ley N° 12858 de septiembre de 2013 establecía las reservas de todos los ingresos de la administración directa de la Unión, estados, Distrito Federal y municipios, producto de las regalías y participación especial en la explotación petróleo y gas natural, en un 75%. Además, como otro objetivo se aplicaría el 50% de los fondos recibidos por el Fondo Social de la Unión hasta que se cumplan las metas establecidas en el Plan Nacional Educativo (PNE) 2011-2020 del 10% del PBI. En julio de 2014 se aprueba el PNE 2004-2014, el cual en su Meta N° 20, mantiene lo dispuesto por el PNE 2011-2020 en torno al 10% del PBI para el financiamiento e inversión en educación.

3.4. La adhesión a los textos políticos en la provincia de Córdoba y en el Estado de São Paulo

Respecto a los procesos de adhesión a los marcos normativos sancionados en Argentina y Brasil durante la primera década del siglo XXI para la recuperación de la modalidad de la ETP de la escuela secundaria; en Córdoba la LETP comienza a tener vigencia en el año 2009 a través de la sanción de la Ley N° 9511 en donde la provincia de Córdoba adhiere sin objeciones a la ley nacional y la aplica en todo su territorio⁴².

⁴¹ Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800

⁴² Actualmente la ETP en sus diferentes niveles (secundario y superior no universitario) está bajo la dependencia de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP); dicha dirección es la encargada de adoptar las medidas necesarias para llevar a la práctica las políticas educativas nacionales y provinciales destinadas al mejoramiento de la ETP. Contribuye también a la actualización de las normativas y propuestas curriculares vigentes como al acompañamiento y asesoramiento de las

Podría considerarse que esta adhesión directa a la LETP encuentra sus explicaciones en que la provincia de Córdoba, tal como se verá en el Capítulo VI, acompañó el proceso de elaboración de la LETP con una participación activa en los debates y en su sanción.

Entre el conjunto de textos normativos que van a comenzar a confeccionarse desde el nivel provincial para facilitar la puesta en acto de las nuevas normativas para la ETP, podemos mencionar:

Cuadro 18

Leyes, resoluciones y memorándum que regulan la modalidad de la Educación Técnico Profesional en la provincia de Córdoba.

Ley N° 9511/09. Adhesión de la provincia de Córdoba a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058

Ley N° 9870/10. Ley Provincial de Educación

Ley N° 8477/95. Pasantías Educativas

Resolución N° 313/10. Pasantías Educativas

Resolución N° 35/10. Propuesta Curricular Córdoba Primer Ciclo

Resolución N° 365/11 y 287/13. Propuesta Curricular Córdoba Segundo Ciclo

Resolución N° 823/14. Marco regulatorio de actividades de MEP, jefes de sección y jefes generales

Memo N° 003/12. Lineamientos para la implementación del Campo de la Formación Técnica Específica del Segundo Ciclo

Memo N° 001/14. Documentos de lineamientos de la DGETyFP

Memo N° 005/14. Orientación implementación del espacio de la Práctica Profesionalizante

Fuente: Maturó (2018b)

El conjunto de normativas elaboradas desde el gobierno de Córdoba brindó un marco regulatorio indispensable para una reorganización masiva de la ETP en toda la provincia y de acuerdo con los principios y objetivos propuestos por la LETP. Se inició

instituciones escolares de ETP, entre otras. Cabe aclarar asimismo que la Ley de Educación Provincial N° 9870/10 fija una estructura de 7 años para la modalidad de la ETP del Nivel Secundario

así un proceso de recuperación y a la vez de reordenamiento de la ETP que dio lugar a los primeros egresados en el año 2015.

Como ya se hizo referencia, dentro del paquete de políticas que se desarrollaron durante el gobierno de Lula y Dilma, el Decreto N° 5154/04 va a tener un impacto estructurante en la ETP de la escuela secundaria; ya que se constituye en el marco legal que va a permitir volver a la modalidad integrada de la ETP. Sin embargo, y como ya se mencionó en el capítulo anterior, al ser un Decreto Presidencial su cumplimiento no fue obligatorio por parte de los Estados y su puesta en acto en el Estado de São Paulo fue tardía.

Al año 2017 el CEETPS se encuentra dando curso al Decreto N° 5154/04 para que sea implementada la modalidad ETIM por todas las escuelas de la red. Ello quiere decir que muchas de las escuelas técnicas actualmente presentan sólo como oferta formativa la modalidad subsecuente o concomitante.

El Decreto N° 5154/04 recién empezó a implementarse en el Estado de São Paulo a partir del año 2010, es decir, seis años después de su sanción como consecuencia del reclamo de los estudiantes y de las mismas instituciones educativas que veían un alto porcentaje de desgranamiento en la matrícula en las otras modalidades al no contar con esta modalidad de enseñanza. Entre el conjunto de textos normativos que el Estado de São Paulo fue generando para regular la oferta de ETP de acuerdo a las políticas federales, podemos mencionar:

Cuadro 19

Deliberaciones e Indicaciones que actualmente regulan la modalidad de la Educación Técnico Profesional en el Estado de São Paulo de acuerdo a la normativa federal vigente.

Deliberación CEE N° 118/2013 - Indicación CEE N° 118/2013 - Aplicación de la Ley N° 12.513 / 2011, que instituyó el PRONATEC, y los sistemas de enseñanza.

Deliberación CEE N° 105/2011 - Indicación CEE N° 108/2011 - Dispone sobre las directrices para elaboración y aprobación de plan de curso y emisión de parecer técnico para cursos de educación profesional técnica, presencial y a distancia.

Deliberaciones que modifican la DEL CEE n° 105/2011: Deliberación CEE N° 135/2015 - Indicación CEE N° 138/2015 (Nueva redacción al artículo 2 de la Deliberación CEE N° 105/2011); Indicación CEE N° 124/2013 (Modificación del artículo 1. Justificación de la indicación CEE N° 108/2011)

Deliberación CEE N° 14/1997 - Indicación CEE N° 14/1997 - Fija directrices para la educación profesional.

Indicación CEE N° 120/2013 - Educación Profesional Técnica de nivel medio a distancia en la Resolución CNE / CEB N° 6/2012.

Deliberación CEE N° 87/2009 - Indicación CEE N° 87/2009 e Indicación CEE N° 30/2003 - Dispone sobre la realización de prácticas supervisadas de alumnos de la Enseñanza Media, de la Educación Profesional y de la Educación Superior.

Indicación CEE N° 106/2010 - Orientación sobre Curso Técnico en Acupuntura de nivel medio.

Indicación CEE N° 142/2016 - Revoca la Indicación CEE N° 99/2010 que regula la concesión de Título de Auxiliar de Enfermería.

Indicación CEE N° 8/2000 - Directrices para la implementación de la Educación Profesional de Nivel Técnico.

Indicación CEE N° 23/1997 - La Educación Profesional y la Nueva LDB.

Fuente: elaboración propia

Si bien el Decreto 5154/2004 fue sumamente importante para integrar la ETP a la enseñanza de la escuela secundaria, son varios los autores (Frigotto, 2007; Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005b, 2005a; Kuenzer, 2007a; Sacilotto, 2016) que sostienen que el mismo no logró superar la dualidad histórica existente entre la educación secundaria común y la ETP como tampoco consolidarse como una política universal dirigida a las clases más desfavorecidas a través de una reforma estructural del sistema de ETP. En este sentido, son las políticas posteriores, como sanción de la Ley N° 11892/08 de creación de los Institutos Federales y la creación de Programas como Brasil Profesionalizante, que intentarán saldar cuentas con los sectores más vulnerables de la sociedad.

4. A MODO DE SINTESIS

El propósito de introducir un capítulo donde prevalece la perspectiva histórica, fue con la intención de dejar en evidencia la complejidad que demanda el estudio de la trayectoria de la política educativa en cada país y, a la vez, contar con elementos que nos permitan entender histórica y contextualmente los efectos/resultados de la política educativa en Argentina y Brasil que se abordan en los próximos capítulos.

La respuesta del Estado a las necesidades sociales en un contexto y tiempo determinado es lo que les otorga cierta particularidad a las políticas educativas de cada período, pero a la vez, desde una perspectiva comparada, es lo que nos permite visualizar puntos de encuentros, tendencias, que traspasan las fronteras e ingresan como parte de lo Ball (en Avelar, 2016) denomina una “red de políticas globales”. Según a Ciavatta (2000)

“podemos construir el objeto científico desde lo particular a lo general, pero nunca lo haremos como objeto aislado, separado de aquello que le da significado, la totalidad social que es el conjunto de relaciones donde él se sitúa en un tiempo y en un espacio determinado”.

Para finalizar, podemos decir que el análisis realizado deja entrever el interés por parte de ambos países a inicios del siglo XXI por reposicionar la ETP como elemento clave en el crecimiento económico y social y en el marco de una política nacional para expandir, estructurar y jerarquizar la modalidad de la ETP. A modo de síntesis, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 20

Aspectos generales de la ETP de la escuela secundaria en Argentina y Brasil.

	ARGENTINA	BRASIL
Marco legal	Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05 Ley de Educación Nacional N° 26026/06.	Ley de Directrices y Bases N° 9394/96 Decreto reglamentario N° 5154/04 Ley de Institucionalización e Integración de la ETP N° 11741/08 Ley establecimiento de la Red de Educación Prof., Ciencia y Tecnología N° 11892/08
Agencia de regulación	Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Regula y controla todo el sistema de ETP.	Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (SETEC), dependiente del Ministerio de Educación de Brasil. Regula y controla todo el sistema de ETP.
Gestión	Provincial	Municipal, Estatal y Federal
Denominación	ETP de nivel medio en la LETP 26058/05. Educación secundaria de modalidad técnico profesional, en LNE 26026/06.	Educación Profesional Técnica de Nivel Medio.
Tipos	Única, de 6 a 7 años de duración de acuerdo a la opción jurisdiccional (LEN 26026 y LETP 26058).	Articulada (integrada y concomitante), con duración de entre 3 y 4 años dependiendo de la certificación profesional, y subsecuente.
Contenidos	Marcos de Referencia (elaborado por el Consejo Federal de Educación y Perfiles Profesionales, elaborado por el INET. Diseño Curricular Jurisdiccional (cada provincia lo diseña).	Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Técnico Profesional y el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Diseño Curricular de cada Estado.
Carga horaria	Mínimo: 6480 hs.	Desde 3000, 3100 o 3200 horas (para el tipo integrado, dependiendo de la habilitación profesional indicada en el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sea de 800, 1000 o 1200 horas).
Título	Técnico en la especialidad.	Técnico en la especialidad.
Instituciones prestadoras	Escuelas técnicas (históricas), escuelas secundarias comunes (mixtas), ya sean públicas o privadas.	Institutos Federales, escuelas técnicas; instituciones especializadas, públicas y privadas.

Fuente: (Maturó, 2017)

CAPITULO V

**LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LA
EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

CAMINO AL SIGLO XXI

PRESENTACIÓN

Este capítulo aborda la construcción del discurso acerca de la Educación Técnico Profesional (ETP) a nivel de las regulaciones transnacionales (Barroso, 2006). El objetivo es identificar las tendencias globales e internacionales que influenciaron en la formulación de las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil durante la primera década del siglo XXI.

Se recuperan los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), debido a la relevancia que ha tenido la recuperación de los mismos en las entrevistas realizadas a los actores locales. En un primer apartado se realiza una caracterización de dichos organismos, destacando el lugar que ha adquirido en sus discursos la ETP a lo largo del tiempo. En un segundo apartado, se destacan las principales tendencias que han impulsado estos organismos en materia de políticas para la ETP. En el tercer apartado, se hace una lectura de la presencia local de la influencia de los discursos internacionales en Argentina y Brasil a partir de recuperar la voz de los principales funcionarios nacionales encargados de vehicular las políticas para la modalidad en ambos países. Por último, se presenta una síntesis del capítulo.

1. EL LUGAR DE LA ETP EN LOS DISCURSOS DE LOS PRINCIPALES ORGANISMOS INTERNACIONALES Y REGIONALES: UNESCO, OEI, OIT Y MERCOSUR

En lo que respecta a la ETP, desde hace ya varias décadas, diferentes organismos internacionales se han preocupado en propagar discursos sobre la dirección que deben tomar las políticas para la modalidad en el mundo. El objetivo de dichos organismos siempre ha girado en torno a la necesidad de integrar con mucho más énfasis las políticas para el sector educativo a las políticas de desarrollo social y crecimiento económico con el objetivo de superar las condiciones de pobreza y desigualdad social de los países en desarrollo (Ibarrola, 2010).

En tanto contexto de influencia (Bowe, Ball, & Gold, 1992) estos discursos han generado nuevos modos de regulación transnacional en el desarrollo de políticas públicas para la ETP en los países miembros (Barroso, 2005a), configurando así un discurso de base para la política de la ETP a través de conceptos que fueron adquiriendo legitimación en un proceso que presentó múltiples facetas acorde a la realidad de cada país.

En 1962 la UNESCO organiza la 12ª Conferencia General donde se refiere por primera vez a la ETP, dando inicio a una etapa de estudios y relevamientos sobre la situación de la modalidad en el mundo y en la región latinoamericana. A partir del Primer Congreso Internacional sobre Desarrollo y Mejora de la ETP desarrollado en Berlín en 1987, el organismo internacional empieza a generar acciones de apoyo y fomento de la ETP de manera continua. De esta manera, cada 12 años la UNESCO organiza el Congreso Internacional sobre Enseñanza y Formación Técnica y Profesional.⁴³

En 1999 se crea el Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional (UNEVOC) como resultado de una resolución adoptada por la Conferencia General de la UNESCO. El Centro UNESCO-UNEVOC es uno de los ocho centros e institutos de la UNESCO en el ámbito educativo que ayuda a los Estados miembros a diseñar políticas, prácticas educativas y formativas para el mundo del trabajo y a desarrollar competencias para la empleabilidad y la ciudadanía. Forman parte de la Red UNEVOC, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en Argentina y el Consejo Federal de las Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica de Brasil. El Centro persigue como objetivos:

- estimular la cooperación internacional y regional en el desarrollo de los recursos humanos;
- promover instrumentos y estándares normativos de la UNESCO;
- promover las mejores prácticas innovadoras en la ETP;
- poner en común conocimientos;
- movilizar conocimientos, experiencias y recursos;
- reforzar la asociación con otras agencias relevantes.

Asimismo, la UNESCO por medio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), el Programa Regional de Educación para

⁴³ Como ya se mencionó, el primero tuvo lugar en 1987, el segundo en Seúl en 1999 y el tercer Congreso Internacional se celebró en Shanghái en mayo de 2012.

América Latina y el Caribe (PREALC) y el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), llevó a cabo diversas actividades como la cooperación en la transición de los jóvenes de la escuela al mundo del trabajo, los baremos mundiales de referencias, la definición de la agenda post-2015 sobre educación y desarrollo de competencias profesionales, además de los foros regionales y conferencias internacionales.

Otra de las organizaciones internacionales que ha marcado agenda en términos de la ETP a nivel internacional ha sido la OIT, promoviendo la justicia social, los derechos humanos y laborales. En la actualidad la OIT favorece la creación de un trabajo decente y las condiciones laborales y económicas que permitan a trabajadores y empleadores su participación en el ámbito económico y social. A través del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) gestiona la construcción colectiva de conocimiento y la promoción de la cooperación entre los países en temas relacionados con el desarrollo de los recursos humanos para el ámbito laboral, poniendo especial énfasis en la ETP.

El CINTERFOR fue creado en 1963 como un servicio técnico de la OIT para la respuesta a las necesidades de las personas, las empresas y los países, ya sea en materia de formación profesional y/o desarrollo de recursos humanos. Es una institución que actúa como núcleo articulador de una Red de gestión del conocimiento de instituciones y organismos relacionados con estos temas. Dentro de la Red de Instituciones que integra CINTERFOR encontramos el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el INET y varios sindicatos y fundaciones argentinas. De Brasil, se encuentran asociadas la Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo, la SETEC, el Sistema S y el CEETPS. Tal como lo expresa en su sitio web:

Actualmente OIT/CINTERFOR coordina la más grande red de Instituciones de Formación Profesional -IFP- del mundo; más de 60 organismos de 27 países en América Latina, el Caribe y Europa, comparten el conocimiento acumulado y, de manera permanente, llevan a cabo acciones de cooperación sur-sur, para desarrollar las competencias de los recursos humanos y así responder a las necesidades del sector social y productivo. (OIT-CINTERFOR, s. f.)

La OEI también es otro de los organismos que viene trabajando arduamente en la construcción de políticas para la ETP. La OEI se constituye en 1949 y es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países

iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional y donde Argentina y Brasil participan como miembros activos.

Sus acciones en el ámbito de la ETP datan de 1991 en adelante, cuando a partir de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno -convocadas anualmente- se comienzan a debatir temas considerados como prioritarios, entre ellos la ETP. Durante el transcurso de la V Cumbre (1995), la educación es declarada como un elemento esencial de la política social y del desarrollo económico; se subraya asimismo la necesidad de revisar los modelos tradicionales de ETP y de capacitación laboral con el fin de que los mismos contribuyan eficientemente a la adquisición de conocimientos y competencias relevantes para el ejercicio de las actividades profesionales. Como resultado de ello se crea el Programa Iberoamericano de Cooperación para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP).⁴⁴

Actualmente la OEI lleva adelante dentro del Área de ETP, un plan de acción bajo la denominación Programa de Educación Técnico Profesional, el cual pretende cooperar en la “definición de modelos del sistema de cualificaciones y de educación técnico-profesional que, sin perjuicio de las especificidades de cada país, puedan servir como marco orientador y de convergencia de las políticas de reformas desarrolladas en los países de la región”.⁴⁵

Por último, a nivel regional se destaca la incidencia que el MERCOSUR ha tenido en la construcción del discurso sobre la ETP en Argentina y Brasil. Dicho organismo creado en 1991 bajo el Tratado de Asunción, implica un importante proceso de integración regional por parte de algunos países de América del Sur.⁴⁶ Si bien, como mencionan Ferreira & Payssé (2002), el MERCOSUR nació con preocupaciones solamente comerciales y económicas, rápidamente fue reconociendo su dimensión social en la cual se destaca la formación para el trabajo como factor relevante. De esta manera, se fueron creando órganos para trabajar sobre la temática, un ejemplo de ello fue la creación del Subgrupo de Trabajo N° 10 de “Relaciones laborales, empleo y seguridad social”, en

⁴⁴ Dicho programa constituía una iniciativa de cooperación que promovía la transferencia de metodologías de diseño de sistemas y currículos de Formación Técnico Profesional, basadas en las experiencias de los países Iberoamericanos.

⁴⁵ Ver: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7959>

⁴⁶ El Mercosur fue conformado inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; luego se sumaron Venezuela y Bolivia, ésta última en proceso de adhesión.

donde la formación para el trabajo y su articulación al sistema formal de enseñanza con foco en la ETP resultó de gran importancia para los países involucrados.⁴⁷

Las acciones desarrolladas hasta el momento en el marco del Subgrupo de Trabajo N° 10 han impactado en los países que lo integran y han llevado a la creación de importantes instancias de discusión para la integración educativa en los diferentes niveles de enseñanza, involucrando la ETP. Ello también ha derivado en una demanda creciente de estadísticas e indicadores que permiten evaluar la situación de los países miembros, en lo que respecta al mundo del trabajo y la formación profesional.

2. LAS TENDENCIAS PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA.

La materialización del discurso de los organismos internacionales mencionados en el apartado anterior, por lo general, se dio a conocer a través de la elaboración de congresos, conferencias, reuniones que han dado como resultado la elaboración de informes, comunicados, acuerdos o recomendaciones. A partir del análisis de esos textos se puede identificar que la ETP aparece ligada a cuatro ideas principales, que si bien acá se presentan de manera aislada en los textos y discursos políticos aparecen articuladamente:

- La ETP como derecho para garantizar la igualdad de oportunidades;
- La ETP como desarrollo a lo largo de toda la vida;
- La ETP como preparación para el mundo del trabajo;
- La ETP como posibilidad de superar la pobreza y la desigualdad social.

Cada una de estas ideas trajo aparejada una serie de recomendaciones y/o acciones por parte de los organismos internacionales para los Estados miembros bajo el propósito de “colaborar” en la redefinición de las políticas educativas para el sector. Como lo expresa la UNESCO, los documentos elaborados deben entenderse como:

...una exposición de principios, metas y orientaciones de carácter general que cada país aplicará individualmente en función de sus necesidades socioeconómicas y de los recursos disponibles, en un mundo en evolución, con

⁴⁷Cabe destacar que también existe un espacio de concertación acerca de cuestiones educativas denominado Sector Educativo del MERCOSUR, el cual tiende a la formación de un espacio educativo común para la concertación de políticas que estimulen la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional y de espacios.

miras, además, a mejorar la situación de la enseñanza técnica y profesional. La aplicación de las disposiciones y el calendario con arreglo al cual tendrá lugar dependerán de las condiciones específicas y de las disposiciones constitucionales de cada país (2001, p. 8).

Por lo general, los países que participan de las redes de intercambio sobre ETP dentro de los organismos internacionales se comprometen a ir cumpliendo paulatinamente los acuerdos a los que han llegado. Para ello van creando diferentes planes de acción y seguimiento que tienen como propósito evaluar el impacto real de los acuerdos a nivel de las políticas educativas. Con el propósito de acompañar los cambios que se proponen, los organismos implementan un amplio programa de actividades con la intención de apoyar el logro de las propuestas realizadas (coordinación de los programas de acción compartida, la captación de fondos y recursos para el desarrollo de los proyectos emprendidos, la evaluación y el seguimiento de las metas/objetivos propuestos) y colaborar mutuamente en su aplicación. De esta manera, estos acuerdos y recomendaciones superan el nivel de lo propositivo para construir “discursos” e “instrumentos” para la ETP que se traducen en la elaboración de marcos normativos en cada país (Bowe et al., 1992; Mainardes, 2006; Miranda, 2011).

A continuación, desarrollamos cada una de esas ideas que han ido configurando el discurso para la ETP en la región.

2.1. La ETP como derecho humano para garantizar la igualdad de oportunidades

La UNESCO en el documento titulado “Enseñanza y formación técnica y profesional en el Siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO”⁴⁸ publicado en el 2001 – que fuera producto de las discusiones llevadas a cabo durante el Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza y Formación Técnica y Profesional, en Seúl en 1999-; plantea que la ETP forma parte del proceso educativo global y es un derecho, según lo estipula también el Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Al respecto, en el Punto 9 de las Recomendaciones 2001, llama a los países a formular políticas educativas y de financiamiento que mejoren estructural y cualitativamente el sistema de ETP a fin de lograr una educación más inclusiva:

⁴⁸ De ahora en más “Recomendaciones 2001”.

f) que las mujeres tengan acceso en condiciones de igualdad con los hombres (...) gracias a la eliminación de los prejuicios y formas de discriminación que se manifiesten explícita o veladamente (...)

g) que sea accesible a las personas discapacitadas y a los grupos social y económicamente marginados como los inmigrantes, los refugiados, las minorías (comprendidas las poblaciones indígenas), los soldados desmovilizados después de un conflicto y los jóvenes pobres y marginados (...) (UNESCO, 2001, p. 11)

Por otra parte, en el mismo documento, si bien destaca la participación del Estado en la gestión del sistema de ETP también alienta a su diversificación más allá del Estado para garantizar su alcance a toda la población: “La mejor fórmula, tratándose de la enseñanza técnica y profesional, es que se hagan cargo de la prestación de ese servicio diversas entidades, públicas y privadas” (UNESCO 2001, p. 13). En el marco de dicho proceso, en el Punto 18, destaca la planificación, la evaluación y la autonomía de las escuelas como mecanismos para garantizar la oferta de ETP: “a) la planificación institucional debería orientarse en el sentido de garantizar la máxima eficiencia y flexibilidad (...), d) las instituciones deberían gozar de mayor autonomía en materia de administración y gestión financiera (...) (UNESCO, 2001, p. 18).

Por otra parte, la OEI en la V Cumbre de Jefes de Estados y Presidentes de Gobiernos, celebrada en Bariloche en 1995, planteaba ya la necesidad de que los países flexibilizaran sus sistemas educativos para no limitar la educación en general y la ETP en particular al sistema formal de enseñanza, para ello debían pensar en políticas de Estado basadas en el consenso y la participación de todos los sectores de la sociedad a fin de garantizar el acceso a la educación a toda la población sin distinción alguna.

En la Declaración Socio-laboral del MERCOSUR (1998), en el Punto 2 del Art. N° 2 referido a la Promoción de la Igualdad se establece que “Los Estados partes se comprometían a adoptar medidas efectivas, especialmente en lo que refiere a la educación, formación, readaptación y orientación profesional (...) (p.1)”; en la misma línea en el Art. N° 16 se hace referencia a la necesidad de que “Todo trabajador tiene derecho a la orientación, a la formación y a la capacitación profesional” (p.7). Por otra parte y en referencia a dicha Declaración, el Grupo Mercado Común⁴⁹ crea la Res. N°

⁴⁹ El Grupo Mercado Común es el órgano ejecutivo del Mercosur, con facultad de iniciativa y quien debe proponer las medidas necesarias para la administración del proceso de integración y para dar cumplimiento

59/2001 sobre Formación Profesional y establece en el Art. 04 la necesidad de “Articular la formación profesional con el sistema educativo para posibilitar la actualización y el reconocimiento de las calificaciones y saberes independiente de su modo de adquisición, cuando fuera apropiado”. En general, dicha Resolución recomienda que los sistemas nacionales de formación profesional busquen promover: “la articulación entre las acciones públicas y privadas, la integración de la formación profesional con las políticas activas de empleo y la articulación de la formación profesional con las demás modalidades de educación” (MERCOSUR, 2001).

2.2. La ETP como desarrollo a lo largo de toda la vida

En el Punto 6 de las Recomendaciones 2001, la UNESCO menciona la necesidad de que la ETP forme parte de “un sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida adaptado a las necesidades de cada país y al progreso tecnológico mundial” (p. 9). Dicho sistema debería procurar:

- a) abolir las barreras entre los niveles y las esferas de la educación, entre la enseñanza y el mundo del trabajo y entre la escuela y la sociedad:
 - i) integrando de modo adecuado la enseñanza técnica, profesional y general en todos los niveles;
 - ii) creando estructuras educativas abiertas y flexibles;
 - iii) teniendo en cuenta las necesidades de educación de las personas y la evolución de las ocupaciones y de los empleos y reconociendo la experiencia laboral como una parte del aprendizaje (2001, p. 9).

Para la UNESCO, la ETP como un aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuiría también con el objetivo de responder a las nuevas exigencias del Siglo XXI de alcanzar “una cultura de paz, un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente, la cohesión social y una ciudadanía mundial” (UNESCO, 2001, p. 5), como a las exigencias de una formación para las demandas de un sistema económico influenciado por el predominio de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, propias de un mundo globalizado.

a las decisiones adoptadas por el Consejo Mercado Común. El Grupo Mercado Común se pronuncia mediante Resoluciones, que serán obligatorias para los Estados Parte (Ferreira & Paissé, 2003).

En la misma línea, la OIT plantea en la Recomendación N° 195/2004 que “la educación, la formación y el aprendizaje permanente son fundamentales y que deberían formar parte sustancial y guardar coherencia con las políticas y programas integrales en los ámbitos económico, fiscal, social y de mercado de trabajo.” (OIT, p. 1). De esta manera también invita a los países a formar parte de una iniciativa mundial del aprendizaje a lo largo de toda la vida donde la ETP alcanzaría un lugar preponderante por medio de las acciones de CINTERFOR.

2.3. La ETP como contribución para el crecimiento económico

En la 88ª Conferencia Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra en 2000, la OIT elabora un informe donde destaca a la educación como un factor determinante del crecimiento económico de los países:

El desarrollo de los recursos humanos y la formación para el empleo desempeñan un papel importante, por no decir decisivo, para promover el crecimiento económico equitativo; sus beneficios se extienden a las personas, a las empresas y a la economía, y la sociedad general, y pueden contribuir a que los mercados de trabajo funcionen mejor (OIT, 2000, p. 5).

También plantea en la Recomendación N° 195/2004 (y posteriores) la necesidad de crear marcos nacionales para el reconocimiento y certificación de las aptitudes profesionales, es decir, un sistema de certificación que

...garantice que las aptitudes profesionales sean transferibles y reconocidas por los sectores, las industrias, las empresas y las instituciones educativas. Deberían formularse disposiciones especiales para garantizar el reconocimiento y la certificación de las aptitudes profesionales y las cualificaciones de los trabajadores migrantes (OIT, 2004, p. 5).

La UNESCO por su parte, en las Recomendaciones 2001, en el Punto 36 del título “Contenidos de los Programas”, planteaba la revisión de los programas de estudios de la ETP por parte de los Estados atendiendo a:

a) proporcionar conocimientos científicos, flexibilidad técnica y un núcleo de competencias básicas y aptitudes genéricas necesarias para una rápida adaptación a las nuevas ideas y procedimientos y para un progreso profesional constante;

- b) basarse en análisis y previsiones de las exigencias ocupacionales efectuados por las autoridades nacionales de educación, las autoridades en la esfera del empleo, las organizaciones profesionales y otras partes interesadas;
- c) lograr un equilibrio adecuado entre las asignaturas generales, la ciencia y la tecnología y otras materias como la iniciación a la informática, las tecnologías de la información y la comunicación, el medio ambiente y los estudios relativos a los aspectos teóricos y prácticos del sector de actividad laboral;
- d) destacar la importancia de adquirir el sentido de los valores profesionales, una ética y actitudes que preparen al educando para ser un ciudadano autónomo y responsable. (UNESCO, 2001, p. 27)

La modificación y diversificación de los programas de estudios en la ETP, tendría dos efectos principales: flexibilizar y diversificar el sistema de ETP para lograr una mayor expansión y apertura del mismo a la población y, por el otro, lograr responder a los requerimientos de las nuevas economías.

Por otra parte, y con el propósito de instrumentar el Art. 16 de la Declaración Socio-laboral del MERCOSUR, se crea en 2003 el “Repertorio de Recomendaciones Prácticas sobre Formación Profesional”. Este último plantea que la Formación Profesional debería ser de calidad, tal que impacte positivamente sobre la empleabilidad de los trabajadores, la calidad de los empleos, la competitividad de la economía y la inclusión social; teniendo como objetivos básicos:

- a) contribuir al desarrollo integral de la persona, proporcionándole condiciones para su crecimiento laboral y social, fortaleciendo a su vez, la capacidad competitiva de las empresas y;
- b) facilitar el acceso y mantenimiento en el mercado de trabajo y la mejora de sus condiciones de empleo (MERCOSUR, 2003).

2.4. La ETP como posibilidad de superar la pobreza y la desigualdad social

En la V Cumbre de Jefes de Estados y Presidentes de Países (1995) la OEI plantea que en los umbrales del siglo XXI los países se encontraban ante la necesidad de promover y consolidar un desarrollo económico y social sostenido y sostenible; profundizar y ampliar los procesos de integración en un marco de regionalismo abierto e insertarse en un mundo en profunda transformación provocado por la revolución

científica, tecnológica y productiva. En ese contexto se considera a la educación como el instrumento más importante que tendrían los países para luchar por la igualdad y superar la pobreza:

...concebimos a la educación como el medio principal para enfrentar con éxito los retos mencionados. El acceso del conjunto de la población a los valores, conocimientos y competencias que brinda el sistema educativo se constituye en un elemento imprescindible para garantizar la continuidad y permanencia de las instituciones democráticas, la participación política, económica, social y cultural, en particular para los grupos más desposeídos, y como parte de la lucha contra la pobreza (OEI, 1995, p. 1).

La OIT también en la 88ª Conferencia Internacional del Trabajo (2000) reconocía que la educación, en general, brindaba mejoras no sólo a nivel individual, sino a nivel social impactando en la economía de los países y las empresas; promoviendo la movilidad social y la incorporación de los países a los mercados internacionales:

La *función proactiva* de la educación y formación consiste en fomentar el conocimiento y las capacidades de los individuos y de las empresas (y la capacidad de toda la economía), de modo que puedan aprovecharse las oportunidades potenciales de la mundialización y los mercados más abiertos (...) Los países pobres y en desarrollo tienen que hacer frente a la formidable tarea de superar los inconvenientes que hasta ahora les han impedido aprovechar las nuevas oportunidades. Su máxima prioridad es elevar el nivel de la educación básica y de las capacitaciones de su población. En efecto, sólo aprovechando estas capacitaciones y competencias podrán explotar sus ventajas comparativas y sacar partido de la apertura de los mercados mundiales (...) (2000, p.14)

3. LAS AGENDAS INTERNACIONALES Y LAS AGENDAS LOCALES: DE LA CONVERGENCIA A LA RESISTENCIA.

Como se mencionaba en el capítulo IV, la primera década del siglo XXI marca el comienzo de una nueva forma de hacer política tanto en Argentina como en Brasil. Los gobiernos electos en cada país, encabezados por Néstor Kirchner y Lula da Silva respectivamente, comienzan un largo camino en la discusión sobre el rumbo que debía seguir la ETP respecto al modelo económico-social que se proponía. En estas discusiones

participan diferentes actores del ámbito educativo, político, sindical, empresarial; como así también representantes de organismos internacionales de cooperación y financiamiento del ámbito transnacional.

Para poder identificar qué influencias o tendencias internacionales influyeron en las discusiones sobre la ETP en Argentina y Brasil para la construcción del discurso sobre la modalidad, recurrimos a la palabra de los funcionarios del INET Argentina (período 2003 – 2012) y del director de la SETEC Brasil (período 2003-2011). Bajo este propósito en los apartados que siguen se hace referencia, por un lado, a las convergencias que se pueden identificar en el análisis de los textos legales para la ETP en ambos países en relación a las tendencias internacionales y, por el otro lado, también a las disidencias entre los discursos sostenidos desde el gobierno nacional (Argentina) y federal (Brasil) y el discurso internacional sobre la ETP.

3.1. Convergencias entre las tendencias internacionales y los textos políticos locales.

En el análisis de los textos legales en vigencia para la ETP en Argentina y Brasil⁵⁰, se pudo evidenciar cierta sincronía respecto a las tendencias desarrolladas en el apartado anterior: la ETP como derecho para garantizar la igualdad de oportunidades, la ETP como desarrollo a lo largo de toda la vida, la ETP como preparación para el mundo del trabajo y la ETP como posibilidad de superar la pobreza y la desigualdad social.

En consonancia con estas tendencias varios países de América Latina (entre ellos Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay) han coincidido en “ampliar el acceso a la educación secundaria” como respuesta a las metas educativas para el año 2021, acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana (Tiramonti, 2012b, 2012a). En ese marco, la ETP como modalidad de la educación secundaria en Argentina y Brasil también se presenta como un derecho para garantizar la igualdad de oportunidades, como una estrategia de formación continua y permanente a lo largo de toda la vida en la búsqueda de mejorar las condiciones de pobreza y desigualdad social de los países; tal como lo proponen los discursos internacionales analizados anteriormente.

⁵⁰ Ver apartado 3, Capítulo IV.

En Argentina el derecho a la ETP fue reglamentado por la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05 y por el Art. 38 de la Ley Nacional de Educación N° 26206/06 como, asimismo, por diferentes documentos normativos que funcionan como instrumentos de regulación de la política educativa⁵¹:

La Educación Técnico Profesional es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante que comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica (LETP, Art.3).

La LETP presenta a la ETP como una forma de garantizar a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo como continuar aprendiendo durante toda su vida.

Asimismo, como uno de sus principios fundamentales la LETP plantea en el Art 6, inciso f que la ETP en tanto derecho humano favorecerá “niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socioeconómico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo decente.”

Almandoz (2010) sostiene que la sanción de la LETP implicó reconocer el ... carácter estratégico de la educación técnico-profesional para el desarrollo con mayores niveles de inclusión y equidad social, y como un factor clave para el crecimiento económico sostenido y sustentable del país, en términos regionales y locales, con marcada incidencia sobre la calidad del trabajo, la productividad de la actividad económica y la competitividad territorial. (p.234)

En lo que respecta a Brasil, es importante destacar que durante la presidencia de Lula da Silva se aprobaron, además del Decreto 5154/2004 y la Ley N°11.741/2008 que fueron sustanciales para la reorganización del sistema de ETP, dos enmiendas constitucionales (EC) que cambiaron las condiciones del derecho a la educación en Brasil: a) la EC N° 53/2006 que creó el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración de Profesionales de la Educación (FUNDEB) ampliando el financiamiento para toda la educación básica y asegurando más recursos del gobierno

⁵¹ Nos referimos a los marcos de referencia elaborados desde el INET y aprobados por el Consejo Federal de Educación como a Resoluciones que también provienen de estos niveles de gobierno de la ETP.

nacional (Unión); y b) la EC N° 59/2009 que, entre otras medidas, amplió los rangos de edad de la escolaridad obligatoria a todos los niños y adolescentes con edad entre 4 y 17 años. Incorporando así a la ETP como parte de la educación básica obligatoria.

La LDB N° 9394/96 se constituye también en un marco de referencia para la ETP. En el Art. 39 -al igual que en el caso argentino- hace referencia al concepto de aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida, donde la ETP cobra centralidad para el desarrollo de aptitudes productivas que favorezcan el crecimiento económico del país.

Por otra parte, la universalización de los servicios de educación a la población de 15 a 17 años (objetivo 3 PNE/Brasil 2011-2020) y la sanción de Ley N° 11.741/2008 que crea de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, se constituyen en dos mecanismos de diversificación y ampliación el sistema de ETP; pudiendo ser considerados en línea con las Recomendaciones 2021 de la UNESCO desarrolladas en el apartado 2.2.

De esta manera, podemos identificar en el análisis de los textos políticos del período coincidencias con las tendencias mundiales respecto a la ampliación del derecho a la educación, en donde queda comprendida la oferta pública y gratuita de la ETP destacando su importancia para el desarrollo económico del país y la región.

3.2. Disidencias en torno a la función de la ETP en la región.

Ahora bien, independientemente de la lectura realizada en el apartado anterior sobre los puntos de encuentro entre los discursos internacionales y las orientaciones que finalmente asumieron las políticas educativas para la ETP en Argentina y Brasil, para los funcionarios nacionales/federales entrevistados la incidencia de los discursos sostenidos desde los organismos internacionales sobre el rumbo que debía adoptar la ETP en cada país no fue tan relevante.

Dicha situación, en palabras de los mismos funcionarios, se debió a una disidencia de “contenido” entre los discursos internacionales y los sostenidos desde los gobiernos locales, basadas principalmente en los principios y funciones que debía adoptar la ETP de cara al nuevo milenio.

3.2.1. La ETP como preparación para el mundo del trabajo: el rechazo a la idea de empleabilidad en el discurso local

Respecto a los organismos de cooperación, como por ejemplo OIT, OEI, UNESCO, ambos funcionarios sostienen y reconocen haber dialogado con los mismos. Sin embargo, las diferencias en las concepciones de qué rol debía cumplir la ETP en el marco de las nuevas políticas para el sector marcó una diferencia entre los discursos internacionales y los locales que llevaron a distanciarse y/o a interrumpir el diálogo por momentos:

Con Argentina participamos muchas veces en las discusiones con estos organismos, pero no siempre lo que venía de los organismos era lo que pensábamos, porque algunos organismos están realmente muy ligados al capital por más que sea un organismo importante como la UNESCO (FF-Arg., 2017).

Todo lo que decían los organismos internos de cooperación, aún hoy, es lo que decían los organismos internacionales de financiamiento: por ejemplo, uno de ellos CINTERFOR, de la OIT (...) con ellos me he peleado muchísimo por esta idea de “empleabilidad” (FN-Arg., 2016)

Los entrevistados sostuvieron que durante todo el proceso de reorganización del sistema de ETP en cada país, que luego culminaría con la sanción de la LETP N° 26058 en Argentina y el Decreto N° 5154 en Brasil, no se pudo avanzar mucho en la construcción de un discurso común. Las reuniones que se realizaron con dicho propósito sirvieron más como instancia de información sobre el rumbo que estaba siguiendo la ETP en los países de la región, que como instancia de trabajo o de acuerdos con los organismos:

Una de las cuestiones positivas de estos encuentros de discusiones venía por el lado de ver lo que estaba sucediendo en cada país hermano, para ver si la gente iba a hacer una aproximación mayor o no a lo que planteaban ellos (...) Principalmente la OIT. La OIT trabajaba mucho, pero a nosotros no nos convencían con sus ideas de cómo se debía formar a los ciudadanos (FF-Br., 2017).

Las diferencias más importantes que encontraron ambos países tuvieron que ver en el tipo de formación que se debería ofrecer desde la ETP. En este sentido, según los entrevistados, en general, los organismos internacionales sostenían una idea de “formar

para el mercado de trabajo”, es decir, direccionar la formación de los alumnos de acuerdo a las necesidades del mercado. De esta manera, y bajo una concepción adecuacionista de la idea de empleabilidad (Serrano, 2000), se sostenía desde los organismos internacionales que los problemas de inserción de los jóvenes se debían a un desajuste entre las competencias técnicas y generales y las necesidades del sistema productivo. La OIT, por ejemplo, sostiene al respecto en uno de sus documentos:

La empleabilidad de una persona individual supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y para mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su movilidad profesional, su capacidad de «aprender a aprender» con vistas al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social y, en general, de trabajar y vivir bien en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología. Los activos de empleabilidad comprenden conocimientos, capacitaciones (capacidades) y actitudes (OIT, 2000, p. 18).

La idea de empleabilidad se articula casi exclusivamente en torno a los factores de la mano de obra, “implicando la responsabilización de los mismos jóvenes frente al problema, y hacer de la noción de "competencias" (técnicas, metodológicas o morales) el eje articulador de la valoración (de la empleabilidad) de los demandantes de trabajo” (Serrano, 2012, pp. 5-6). Esta idea de empleabilidad era totalmente rechazada en ambos países por una concepción que trataba de impulsar una formación integral del sujeto. Para los gobiernos de Argentina y Brasil la ETP debía orientarse a la formación de sujetos con mayores capacidades de gestión laboral y productiva y posibilidades de inserción en el sector socio-productivo. En palabras de los funcionarios:

CINTERFOR venía hablando de la educación técnica para el mundo del trabajo, dígase para la necesidad de las empresas, para la empleabilidad. Y si hay algo que nosotros rechazábamos era la palabra empleabilidad... A CINTERFOR, por ejemplo, no lo teníamos a favor en la formulación de la ley (...) Y lo mismo pasaba con los bancos cuando le presentábamos las propuestas, por supuesto nos decían que estaba poco orientado a la inserción laboral de los jóvenes y nosotros decíamos nosotros no tenemos que formar para las empresas, ni asegurarles nada y menos ajustar el presupuesto para eso!!! (FN-Arg., 2016)

Nosotros pensábamos en un proyecto de inclusión, un proyecto que viera al hombre como una totalidad, un hombre que tenga diversas visiones necesarias para que los países sean más soberanos, más productivos... Pero esa no era la visión de ellos (FF-Br., 2017)

Estas diferencias en las concepciones sobre el rumbo que debía seguir la ETP en el nuevo siglo, en lo que respecta al tipo de formación que debían recibir los sujetos marcó un quiebre, ya sea a nivel de las negociaciones con los bancos (como se verá más adelante) o en las propuestas de cooperación regional en el marco de las acciones de organismos transnacionales.

3.2.2. Lo que pudo ser y no fue: marchas y contramarchas en los acuerdos en materia de ETP en el MERCOSUR

A partir de la primera década del siglo XXI y producto de las iniciativas de los gobiernos electos de consolidar las relaciones entre los países integrantes del MERCOSUR, se comienza a trabajar en la definición de convenios y acuerdos que permitan generar mecanismos de movilidad entre los mercados de trabajo de esos países, lo que llevó a considerar entre otras cuestiones la formación técnico-profesional de los trabajadores.

En este contexto, Argentina y Brasil participan de diferentes reuniones de trabajo con los otros países con el objetivo principal de crear un catálogo de títulos y perfiles profesionales para la ETP de la escuela secundaria que permitiera la movilidad de los estudiantes y egresados dentro de los países del MERCOSUR. Sin embargo, los esfuerzos no alcanzaron y de a poco se fue desvaneciendo esta posibilidad. Ello se debió entre otras cuestiones, a la disparidad legislativa entre los países que dificultaba la elaboración de acuerdos/convenios en igualdad de condiciones. Así lo expresa el funcionario argentino:

Nosotros tenemos por constitución que los acuerdos del MERCOSUR son de cumplimiento obligatorios y por ejemplo Brasil, no lo tiene... Entonces yo fui una de la que me resistí a seguir con eso. Y un día le dije al representante brasilero: ¿sabés porque no estoy de acuerdo?, porque si todos hiciéramos el mismo esfuerzo para formar como lo hace Argentina, con una gran inversión en educación pública... Y después ¿qué pasa? el mercado se restringe y ¿la gente qué busca? Irse, un mejor futuro. Y yo decía: “nosotros vamos a rompemos el alma, vamos a

usar fondos públicos para que tengamos egresados de escuelas técnicas y después el mercado se achica y vienen las ofertas de su red de empresas para que se lleven nuestros egresados...” No... Yo entiendo que quien egresó como técnico electromecánico le paguen el triple, pero a la carrera no se la pagó él, se la pagamos todos los argentinos. Y un día le dije: “escuchame a vos te conviene que nosotros apoyemos esto porque estamos obligados a cumplirlo, pero si la tabla se da vuelta y Ustedes mejoran la educación técnica, Ustedes no están obligados a cumplirlo. Ustedes no están obligados a permitir el libre tránsito a la Argentina” Porque ellos no tienen obligación constitucional de cumplir con el MERCOSUR, entonces yo creo que no hay que ser ingenuos. El conocimiento de la realidad tiene un valor económico, no es lo único, pero tiene un valor económico y cuanto más lo expandís, más lo distribuís, más inclusión haces a través del conocimiento, más se te dispersa, y si otros países tienen una política diferente a la tuya se quedan con el resultado y no es justo (FN-Arg., 2016).

Como podemos observar, los funcionarios en las más altas esferas de decisión sobre la política para la ETP en Argentina, manifiestan su descontento respecto a la generación de tratados o convenios que garantizaran la movilidad de los alumnos y egresados de las escuelas técnicas entre los países del MERCOSUR. Su posición en este sentido fue muy clara, no se comprometían porque no veían las condiciones dadas para trabajar en igualdad de condiciones respecto a un libre tránsito de alumnos entre los países del MERCOSUR. Para el FN-Arg. la heterogeneidad y asimetría económica entre los países de la región, sumado a las cuestiones legislativas, no garantizaba el mismo esfuerzo y aprovechamiento de resultados en materia de inversión pública en ETP. Por lo cual, no veía viable llegar a tales acuerdos.

El funcionario brasilero por su parte, si bien no menciona esta posición específica de Argentina, sí hace referencia a un arduo trabajo entre los países que no obtuvo los resultados esperados producto de situaciones de coyuntura:

En primer lugar, tuvimos algunos encuentros, casi una especie de base curricular y llegamos hasta hacer encuentros sobre eso. Hasta tuvimos un encuentro político en Venezuela para profundizar cuestiones incluso técnicas y a punta de lápiz, digamos tipo así: “este curso debe tener este contenido común aquí para la movilidad de los países de este tratado, entonces debemos tener estos contenidos”.

El sueño era hacer esto con todo, transformar el MERCOSUR (...). Pero esta fue una idea que no prosperó, tuvo un comienzo, pero no tuvo fin (...) En algún momento avanzamos mucho. En los primeros años tuvimos articulaciones, reuniones, firmamos documentos, términos de protocolo, de compromiso, pero eso se desvaneció. Los cambios que involucraron a diversos países, cambios de actores, llevó a que aquí en América del Sur se produzcan cambios de pensamiento. El momento que yo considero que trabajamos más tiempo juntos en el MERCOSUR fue durante el gobierno de Lula y parte del de Dilma, que fue como el de Néstor y Cristina, de continuidad. Entonces, conseguimos que esos dos actores tuvieran fuerza, pero la mayoría de los otros países tuvieron mayores cambios. Ellos tuvieron modificaciones de pensamientos más a la izquierda, más a la derecha, y con ello se deterioró. Entonces todo se diluyó (FF-Br., 2017).

La heterogeneidad de las realidades económicas y políticas de los países para iniciar reformas importantes en sus sistemas educativos que acompañen estrategias de integración regional y la falta de conciliación entre las diferentes posturas de los países miembros con la consecuente ausencia de acuerdos, llevó a que los funcionarios que participaban en las reuniones terminen perdiendo el interés en dichas instancias de trabajo:

Ya durante el último tiempo era mucho palabrerío y pocas concreciones. Yo lo que capturé como más positivo eran los acuerdos de las personas que teníamos funciones de responsabilidad y fue por eso por lo que en realidad empezamos a ir al MERCOSUR y después dejamos de ir cuando empezaron a tomar distancia algunos y quedó todo como una instancia muy técnica donde no se resolvía nada. El cambio de gobierno de algunos países influyó mucho (FN-Arg., 2016).

En ambos casos, se destaca que los cambios en los gobiernos integrantes del MERCOSUR, que comenzaron a suceder luego de la primera década del siglo XXI, llevaron a un quiebre en los equipos de trabajo que buscaban la soberanía regional, no sólo a través de dar impulso a sus economías y limitar la incidencia de las políticas transnacionales sino también en la creación de un sistema de movilidad educativa regional para la ETP.

3.2.3. Del diálogo a la resistencia: los intentos fallidos de los organismos de financiamiento internacional en la definición de la agenda política local

Una cuestión a destacar en el análisis es la diferenciación que realizan los entrevistados respecto al lugar que ocuparon aquellos organismos internacionales de cooperación que buscaban la coalición entre países para la construcción de un discurso común y la construcción de instrumentos de regulación transnacional; de los organismos de financiamiento internacional que venían con el objetivo de ofrecer recursos.

En este sentido, ambos funcionarios reconocen intentos de organismos de financiamiento internacional como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁵² y el Banco Mundial (BM)⁵³ para la definición de políticas nacionales. Tanto el funcionario argentino como el brasilero, afirman haber iniciado un diálogo con dichos organismos de financiamiento internacional pero luego haber rechazado las propuestas por considerarlas poco beneficiosas para el país, tal es el caso del BID para el caso brasilero: “el tema del BID es así: te doy 10 millones, pero vos hacés lo que yo te digo. Y para el país que nosotros estábamos buscando construir eso no nos servía” (FF-Br., 2017).

Además, ambos entrevistados destacan que en ese momento un factor que cobró suma importancia en la decisión de resistir a los préstamos internacionales tuvo que ver con la situación económica de los países. El crecimiento que había logrado Argentina y Brasil daba un margen de libertad para rechazar las propuestas que venían de los organismos de financiamiento internacional. En palabras del funcionario argentino:

Nos vinieron a ofrecer créditos y como nosotros estábamos muy bien, nosotros no necesitamos fondos porque nosotros teníamos fondos del presupuesto nacional y nos sobraba... Pero un día me dice el Ministro de Educación, mirá viene un hindú

⁵² El BID, en inglés *Inter-American Development Bank*, es una organización financiera internacional con sede en la ciudad de Washington (Estados Unidos), creada en el año de 1959 con el propósito de financiar proyectos viables de desarrollo económico, social e institucional y promover la integración comercial regional en el área de América Latina y el Caribe. Es la institución financiera de desarrollo regional más grande de este tipo y su origen se remonta a la Conferencia Interamericana de 1890. Su objetivo central es reducir la pobreza en Latinoamérica y El Caribe y fomentar un crecimiento sostenible y duradero. En la actualidad el BID es el banco regional de desarrollo más grande a nivel mundial y ha servido como modelo para otras instituciones similares a nivel regional y subregional. Aunque nació en el seno de la Organización de Estados Americanos (OEA) no guarda ninguna relación con esa institución panamericana, ni con el Fondo Monetario Internacional o con el Banco Mundial.

⁵³ El BM, en inglés *World Bank*, es una organización multinacional especializada en finanzas y asistencia. Se define como una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo. Su propósito es reducir la pobreza mediante préstamos de bajo interés, créditos sin intereses a nivel bancario y apoyos económicos a las naciones en desarrollo. Está integrado por 189 países miembros y fue creado en 1944 al igual que le BID tiene su sede en la ciudad de Washington, D.C. (Estados Unidos).

del BID, es un tipo que se puede hablar... y me insistió tanto... que bueno, inicié el diálogo (...) Sin embargo, un día le dije al hindú: a mí el Ministro me dijo que si vos no me das lo que yo quiero... y se terminó el diálogo. Nunca tuvimos crédito, nunca terminamos de negociarlo (...) Siempre vinieron de los bancos, insistieron muchísimo porque encima Néstor Kirchner ya había cancelado la deuda con el FMI, entonces los bancos querían seguir teniendo algún tipo de vínculo con la gente, pero como estábamos muy bien económicamente, teníamos dinero, de cooperación monetaria internacional no recibimos nada, no necesitamos nada (FN-Arg., 2016).

En la misma línea y amparados en la buena situación económica que atravesaba Brasil, el funcionario entrevistado afirma:

Para nuestra buena suerte, el presidente Lula y la presidenta Dilma pasaron por un período en que Brasil logró mantenerse en esa autonomía de no tener que recurrir a financiamiento externo, entonces nosotros no necesitamos ese recurso extranjero, no fue necesario (FF-Br.2016).

Argentina y Brasil vivencian una recuperación económica a principios del siglo XXI que les permite distanciarse de aquellas políticas neoliberales impulsadas por los organismos internacionales durante la década de los '90; las cuales derivaron en una minimización de los Estados, la negación de derechos sociales y el aumento de las desigualdades (Berchansky, 2008; Oliveira & Feldfeber, 2016). La postura de ambos gobiernos respecto a los organismos de financiamiento internacional era muy clara, se pretendía no cometer errores del pasado y poder continuar con cierto margen de libertad respecto a los condicionamientos externos.

4. A MODO DE SÍNTESIS

Este capítulo ha tratado, por un lado, de describir el lugar que ha ocupado la ETP en el discurso de algunos organismos internacionales, destacando asimismo las principales tendencias que se han promovido para el desarrollo de la ETP. Por el otro lado, ha tratado de dar cuenta cómo estos discursos transnacionales han permeado las políticas locales más allá de las disidencias con algunos supuestos que las sostienen. Como afirma Ball (2002) “Solo ciertas influencias y agendas son reconocidas como

legítimas y ciertas voces son oídas en cualquier momento. El punto es que las sutilezas y los disensos aparecen aún con el murmullo de las voces 'legitimadas'" (p.21).

Podemos considerar que tanto Argentina como Brasil, como afirman Oliveira & Feldfeber (2016), se constituyen como dos países cuyos gobiernos electos en la primera década del siglo XXI han tratado de rechazar:

...por lo menos discursivamente, las políticas de inspiración neoliberal e intentan atenuar los efectos más crudos de su aplicación. Sin formular alternativas al capitalismo, buscan recuperar la capacidad de regulación de la esfera estatal nacional y el protagonismo estatal impulsando cambios sustantivos en las orientaciones y en los contenidos de las políticas públicas (pp.109-110).

En el análisis del proceso de recontextualización del discurso internacional sobre la ETP en Argentina y Brasil, pareciera que ambos países tratan de permanecer al margen de la presión de las regulaciones transnacionales, de los principios y conceptos que han sustentado los discursos provenientes de los organismos de cooperación y financiamiento. Sin embargo, el análisis de los textos legales finalmente elaborados como marco de regulación nacional en cada caso, da cuenta de acciones implementadas en el marco de las políticas educativas para la ETP que se han alineado a las tendencias internacionales. Como una especie de "contaminación internacional de conceptos, políticas y medidas" (p. 45) como denomina Barroso (2006) que no necesariamente posee un efecto negativo en términos de justicia social e igualdad. Por el contrario, podemos destacar en esa línea y en consonancia con lo desarrollado en el capítulo anterior, la necesidad de articular la ETP a la escuela secundaria estableciendo su obligatoriedad, reposicionar la ETP como elemento clave en el crecimiento económico y social, diversificar la oferta de ETP (sobre todo en el caso brasilero), garantizar su financiamiento; entre otras medidas que fueron adoptando los países en estudio.

En este sentido, la disidencia entre el discurso que prevaleció en el ámbito transnacional y el nacional se debió más que nada a los principios y funciones que debería adoptar la ETP en el marco de las nuevas reformas que se llevarían a cabo en cada país y no en cuestiones relativas a la necesidad de expandir, diversificar y ampliar el sistema de ETP para favorecer el crecimiento de los países, tal como se sostenía desde organismos como OIT, OEI, UNESCO y MERCOSUR.

Las diferencias estuvieron ligadas al plano de lo conceptual, como se evidenció respecto al término de empleabilidad como principio norteador de la política educativa de ambos países; pues en modelos políticos-ideológicos que pregonaban por el derecho a la educación, la igualdad, la justicia social y la libertad individual esta idea resultaba contradictoria.

CAPÍTULO VI

LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO POLÍTICO PARA LA ETP EN ARGENTINA Y BRASIL

PRESENTACIÓN

Este capítulo analiza el proceso de construcción de los principales textos legales que dieron origen al marco regulatorio nacional del sistema de Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina y Brasil durante el período 2004-2015. Se hace referencia, respectivamente, al proceso de elaboración del proyecto de Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/2005 y al Decreto 5154/2004. Éste último como primer paso para sentar las bases legales que darían lugar a la posterior sanción de la Ley N° 11741/2008 -que redimensiona, institucionaliza e integra las acciones de la ETP de la escuela secundaria- y la Ley N° 11892/2008 -que establece la vinculación de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica al sistema de educación federal bajo la dependencia del Ministerio de Educación y crea los Institutos Federales de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología-.

Se recupera para este análisis, principalmente, la palabra de los funcionarios durante el período estudiado: director ejecutivo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) - Argentina (2003-2012) y director de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) - Brasil (2003-2011). El análisis se refuerza con palabras de los funcionarios provinciales/estadales y directores escolares.

En un primer apartado, se hace referencia al modelo educativo que se propone desde los gobiernos electos en Argentina y Brasil durante la primera década del siglo XXI, tratando de dar cuenta cómo este modelo formó parte de un proyecto económico-político más amplio que reposicionó a la ETP como estrategia central de crecimiento económico y desarrollo social. En el segundo apartado, se analiza el rol que cumplieron los organismos centrales de gobierno para el diseño de la política educativa para el sector. Se destacan en este sentido los procesos de reestructuración del INET y la SETEC. En el tercer apartado, el análisis se centra en el proceso de elaboración de los textos normativos anteriormente mencionados tratando de dar cuenta de las discusiones y debates que dieron origen, destacando el rol de determinadas organizaciones, instituciones y actores. Por último, se presenta una síntesis del capítulo.

1. UN NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA UN NUEVO MODELO SOCIOECONÓMICO: LA ETP EN LOS PROYECTOS POLÍTICOS DE NÉSTOR KIRCHNER Y LULA DA SILVA

Como expresan Oliveira & Feldfeber (2016), a lo largo del siglo XX Argentina y Brasil “viven dictaduras, represiones y reformas estructurales de talante neoliberal y neoconservador que conllevan la minimización de los Estados, la negación de derechos humanos y el aumento de las desigualdades” (p. 1). La pobreza, el desempleo, el trabajo precario y no formal, resultado de las políticas neoliberales implementadas durante los años '90 en ambos países, propician el camino hacia gobiernos de un <<nuevo signo>> que trabajan en la recuperación del papel del Estado con un papel regulador y proactivo.

Dichas medidas van tomando diferentes matices en ambos países. En Argentina el modelo de desarrollo a implementarse desde el año 2003 centró

su estrategia de crecimiento en el proceso de reindustrialización, la expansión del mercado laboral, la consolidación del mercado interno, el acceso al consumo, la movilidad social ascendente de la mayoría de la población y en el fortalecimiento del papel del Estado tanto en la conducción del desarrollo económico como en la distribución de la riqueza. (Filmus, 2017, p. 23)

Mientras que en el caso de Brasil Vadell, Lamas, & Ribeiro (2009) sostienen que la recuperación de la centralidad del Estado no ocurrió en un contexto de ruptura directa con políticas económicas ortodoxas sino que

En los dos primeros años, frente a la llamada crisis de credibilidad, el gobierno lanzó políticas monetarias y fiscales altamente restrictivas para alcanzar metas de estabilización, combinando cambio flotante con libre comercio de capitales, austeros regímenes de metas de inflación y de políticas fiscales, con aumento de la tasa básica de interés (...) Pero tal hecho no significó que el gobierno de Lula haya quedado ajeno a medidas que indican la recuperación de capacidades estatales. Incluso porque si, por un lado, hubo la continuidad en la adopción de políticas económicas ortodoxas, por otra, la elección de Lula en sí (...) significó, además de un marco en el fortalecimiento de la democracia en el país, la canalización de las "aspiraciones por cambio en los rumbos de la economía y la política ". (p.45)

Independientemente de los caminos tomados por ambos países en la recuperación del papel del Estado, los gobiernos de Néstor Kirchner y Lula da Silva se caracterizaron en mayor o menor proporción por un conjunto de medidas heterodoxas en materia económica acompañadas por una fuerte revalorización de lo social, donde cobró relevancia el reposicionamiento del valor del trabajo y la re-significación de las instituciones (Novick & Santa María, 2017). Se trató así, a través de la capacidad del Estado de generar y articular políticas diversas, de reubicar al empleo y a las instituciones como generadoras de derechos.

Lucca (2017) sostiene que en las prácticas discursivas desarrolladas por Néstor Kirchner y Lula da Silva durante sus mandatos, prevaleció una clara reivindicación de la idea de trabajo como estrategia de transformación político-económica, que en el caso del Presidente Kirchner fue adquiriendo tres connotaciones:

en primer lugar, como un generador de solidaridad colectiva capaz de regenerar el tejido social que la crisis desmembró; en segundo lugar, como un medio necesario para poder alcanzar el desarrollo económico, social y humano y, por último, como la piedra de toque para la construcción de una nueva Argentina. (p.54)

Lula por su parte, manifestó una “obsesión” por generar fuente de trabajo como fin en sí mismo lo cual estuvo atado a factores como: “el crecimiento del comercio internacional y las exportaciones, el éxito de las reformas que se iban a hacer en el mundo del trabajo, la reactivación de la actividad económica en general y en particular el aumento de la producción industrial” (Lucca, 2017, p. 55).

Con diferentes matices ambos presidentes recurren a la noción de trabajo como lema de sus discursos en miras a proponer el crecimiento económico del país y donde la ETP cobra un rol sustancial. Así lo expresan ambos presidentes en diferentes discursos oficiales:

Es un día muy importante porque el proceso de exclusión social también tiene sus fundamentos, sus basamentos, en la imposibilidad de formar a nuestros jóvenes dándoles un oficio, una integración clara a todo el proceso de crecimiento de un capitalismo social, de crecimiento de un proceso industrial, de crecimiento global de la economía en todas las facetas que hacen a la construcción de un proyecto nacional que contenga a todos los argentinos. Espero que nunca más se piense que la Argentina puede ser meramente un país de servicios. Dios quiera que las escuelas que conocimos de chicos, que eran de artes y oficios, después escuelas técnicas, que tantas

satisfacciones nos dieron a los argentinos, puedan rápidamente ser puestas en marcha que nunca más tengamos que ver encuestas ... de que hay un 15 por ciento de argentinos que podrían tener la posibilidad de trabajar y no lo pueden hacer porque no tienen la preparación, el oficio, la calidad técnica para prestar el servicio que se requiere. Dios quiera que podamos realmente hacer una fuerte actualización de estas escuelas técnicas a la tarea que requiere el mercado de hoy. (Kirchner, 2005)

Por lo tanto, no es un compromiso verbal, no. Es un compromiso de vida, de que necesitamos dar a la escuela técnica, en este país, la dimensión que ella tiene, en función de la dimensión de las necesidades que la sociedad brasileña tiene de la escuela técnica (...) en un país que necesita formación profesional y en un momento en que la globalización mundial exige que cada vez más tengamos mano de obra cada vez más especializada (...). (da Silva, 2006)

El sector educativo comienza a formar parte del paquete de nuevas políticas públicas impulsadas para superar la crisis resultante de las políticas neoliberales de los años '90. En este sentido, tal como lo presentan algunos autores (Feldfeber & Gluz, 2011, 2014; Oyarzún, Dávila, Ghiardo, & Hatibovic, 2008) las políticas públicas se enmarcaron dentro de un paradigma de protección social integral dando origen a la articulación de las mismas a nivel local, con una fuerte presencia del Estado.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en Argentina, la sanción de la LETP N° 26058/2005 significó un reposicionamiento del Estado como garante de la modalidad en un trabajo conjunto con las jurisdicciones⁵⁴ y las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación y la formación para el trabajo (Maturó, 2016; Rodrigo, 2017). Para Almandoz (2010) la sanción de la LETP representa una clara visión del gobierno de “posibilitar la inserción social de todos los argentinos instaurando una política de recuperación de la ETP (p.3)”. De esta forma, la ETP como preparación para el mundo del trabajo es considerada, a través de sus diferentes dispositivos de formación, como una política prioritaria de inserción laboral orientada a la inclusión socio-educativa.

En el caso de Brasil, primero con la sanción del Decreto N° 5154/04 y luego con la Ley N° 11.741/08 y la Ley 11892/08, también se trata de recuperar la educación técnica como formación integral de las personas. Como se adelantó en el capítulo anterior estos textos

⁵⁴ En relación a las 23 provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

normativos, en términos generales, dan lugar a cambios importantes en la regulación de la ETP en Brasil reorganizando principalmente los currículos, los cursos de enseñanza media y enseñanza técnica como así también creando y diversificando las instituciones y ofertas de educación técnica y formación profesional. Tal como lo expresa Marques Ferreira (2007):

Este diseño de políticas para la ETP permitió optimizar espacios de ciudadanía y formación para el trabajo para personas que, sin esa expansión y llegada en su región, jamás tendrían acceso a esos beneficios: inserción social, educación y formación profesional de calidad. Las instituciones se transformaron en referencias regionales, se fortalecieron en su autonomía, recibieron los recursos necesarios para su ampliación y mantenimiento, según el caso, quebraron la jerarquización y rompieron con la estratificación de los saberes definidos en la dicotomía enseñanza superior por enseñanza técnica y se presentaron como innovadoras, capaces de contribuir al gran salto en búsqueda de competitividad de la nación brasileña.

De esta manera, durante las dos presidencias de Lula (2003-2011) se intentó restaurar el papel del Estado como el promotor principal de políticas socio-económicas, donde la ETP ganaría un rol fundamental.

2. RECALCULANDO: EL ROL DEL INET Y LA SETEC EN EL DISEÑO DE LOS TEXTOS POLÍTICOS PARA LA ETP

En el marco de las acciones para llevar adelante el diseño de las políticas para la ETP uno de los primeros pasos a seguir por los Estados tuvo que ver con redefinir las funciones de los organismos centrales de gobierno, encargados del diseño y ejecución de las políticas para el sector de la ETP. En este sentido, tanto en Argentina como en Brasil, se da un proceso de formación de nuevos equipos de trabajo dentro del INET y la SETEC respectivamente, que serán los encargados de llevar adelante la sanción de un cuerpo legal que le otorgue legitimidad al proceso de recuperación de la ETP en cada país.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, en Argentina, había que “refundar” el INET de su tecnicismo y burocratización en la manera de trabajo, del escaso vínculo e impacto en las áreas de gobierno provincial y de la falta de recursos. Así lo expresa el funcionario nacional entrevistado:

Había que empezar de cero, por varios motivos, primero, todo el andamiaje tecnocrático centrado en papeles. Había toneladas de papeles producidos, por ejemplo: si vos mirás los archivos de esa época cada TTP eran manuscritos gigantes, una cosa atomista (...) Segundo, la pésima imagen que tenía el INET en las provincias. Las provincias se habían sentido prepotadas, por lo menos las autoridades que estaban... El INET no era una institución valorada, los Ministros de las provincias te contaban la cantidad de estrategias que habían puesto en ejercicio para sortear las presiones que venían a través del Consejo Federal para implementar las propuestas. El INET diseñaba, diseñaba, diseñaba, sobre una realidad que ni los edificios ni los equipamientos podían llevar adelante... Y tercero, cuando yo empecé en el INET no había por supuesto recursos, no había presupuesto. Me acuerdo que un día fui a la oficina del Ministro y le dije: “de presupuesto total son más o menos cinco millones de pesos. No se puede hacer nada, para todo lo que hay que hacer”. Era un crédito fiscal muy pobre para una política que tenía que dar gestos muy contundentes (FN-Arg., 2015).

Este panorama implicó para la nueva gestión del INET armar un grupo pequeño de trabajo y de suma confianza. Asimismo, se conservó la fuente laboral de la gente que ya venía trabajando en el INET y se trató de lograr su adhesión a un nuevo modelo de gestión. Los funcionarios que estuvieron al mando del INET formaban parte de un equipo de cinco personas de confianza, que se caracterizaban por poseer una vasta experiencia en la temática y en cargos de gestión en la administración pública. Tres de ellos ya venían trabajando en el INET, mientras que el Director Ejecutivo fue convocado por el Ministro de Educación de turno y éste a la vez convocó a otra persona de su confianza para encarar todo un proceso de redefinición de las políticas para la ETP en el país.

La entrada al INET de personas de otras reparticiones o instituciones provocó cierto resquemor, al principio, entre los otros funcionarios de planta del INET, que luego se fue diluyendo logrando sumarlos a la propuesta del nuevo gobierno:

Había todo un conjunto de equipos en inacción, ya hacia 4/5 meses que estaban parados, sin salir de las oficinas porque las provincias no querían hacer reuniones, ni recibir gente del INET... Y viste que dentro de la administración pública siempre hay gente que está apoltronada. Tiene mucho derecho, mucha estabilidad y dice con este

funcionario no trabajo y listo. Y yo aprendí con mucho castigo, por haberme equivocado en algún momento, que a esa pelea no hay que darla y no saqué a nadie, porque yo creo que es un trabajo, al fin y al cabo. Más allá de las diferencias. Entonces, yo creía que había que diagnosticar: “ella quiere trabajar, este no, bueno este entra al equipo y este se va corriendo”. Y pasaba también que mi nombre no era neutro, sabían que yo había estado en la vereda de enfrente mucho tiempo, sobre todo cuando estuve trabajando en el Ministerio de Trabajo... Y entonces armé un equipo de cuatro personas de suma confianza, que conmigo éramos cinco, los que habíamos empezado con esta nueva gestión... Y teníamos mucha resistencia en el interior del INET al principio, mucha. Había un sector que desconfiaba que quisiéramos hacer algo bien. Después cuando vieron que las cosas marchaban se empezaron a sumar y armamos un gran equipo de trabajo (FN-Arg., 2015).

La postura de los funcionarios del gobierno Kirchnerista respecto a la función que el INET debía cumplir en materia de formulación de políticas educativas para el sector fue muy clara: “debía ser el encargado de diseñar, acompañar y controlar la implementación de las políticas para el sector en todo el territorio argentino, pero para ello debía redefinir sus funciones, recuperar su imagen en las provincias y contar con más presupuesto” (FN-Arg., 2015). En este sentido, el conjunto de decisiones ejecutadas por la nueva gestión para la orientación de las acciones y las interacciones de los diferentes actores dentro del INET -en tanto mecanismo de regulación institucional (Barroso, 2006)-, implicó no generar ninguna clase de enfrentamientos dentro de la misma institución y trabajar lo más coordinadamente posible para generar confianza, no solo al interior de la institución sino también en su imagen exterior.

En lo que respecta a Brasil, los funcionarios que asumen la SETEC durante el gobierno de Lula ya venían trabajando en coordinación con la misma institución desde diferentes organizaciones con el objetivo de impulsar la transformación de la ETP, lo cual se dio a través de la sanción del Decreto 5154/2004. A diferencia del caso argentino, el funcionario brasilero formaba parte del Grupo de Trabajo del Consejo de Dirigentes de los Centros Federales de Educación Tecnológica (CONCEFET) que defendía la transformación de los CEFET en Universidades Tecnológicas, siendo él mismo uno de los principales impulsores de dicho proyecto:

...durante la transición del Gobierno del Presidente Fernando Henrique Cardoso para el Gobierno del Presidente Lula, como Director General del CEFET-Rio Grande do Norte, participamos del Grupo de Trabajo formado en el Consejo de Dirigentes de los Centros Federales de Educación Tecnológica (CONCEFET), que defendía la transformación de los CEFET en Universidades Tecnológicas. El CONCEFET en conjunto con la SETEC y con la participación y contribución de sus directorios, buscó la creación de un modelo genuino de institución de ETP y que fue todo aquello que se defendió como política educativa para el país y para la RED, surgiendo, de ahí, los Institutos Federales de Educación Ciencia y Tecnología con sus diversos campus, creados por la Ley 11.892/08, instituciones de educación superior, básica y profesional, pluricurriculares y multicampus (FF-Br., 2017).

El entrevistado destaca que, al momento de asumir sus funciones como director general de la SETEC, año 2003, la institución debía realizar un cambio radical en los postulados que sostenía respecto a las políticas para la ETP, ya que se encontraba muy ligada a los principios neoliberales que guiaron las políticas públicas nacionales durante todo el gobierno de Cardoso, década de los '90:

Antes del gobierno de Lula y Dilma, teníamos una gestión de la SETEC muy sintonizada con proyectos internacionales neoliberales. Entonces, todo lo que se hacía a nivel de América Latina o Europa nuestro gobierno tomaba como referencia y quería hacer ese seguimiento, lo mismo... Todo muy ligado a las políticas neoliberales. Y eso se pudo ver reflejado en el Decreto 2208/97 de Fernando Henrique Cardoso, cuando separó pedagógica e institucionalmente la enseñanza secundaria común de la enseñanza técnica, reforzando la separación entre formación general y formación técnico profesional, que de por sí siempre existió en nuestro sistema (FF-Br., 2017).

El gobierno de Lula trataba de reposicionar nuevamente a la SETEC en el marco de las políticas federales y enmarcarlas en un nuevo paradigma de protección social, basado principalmente en la inclusión socio-educativa y la inserción laboral, tal como acontecía también en el caso argentino. En este sentido, las acciones que siguió la SETEC estuvieron alineadas a la expansión y diversificación del sistema de ETP a través de gestionar nuevos recursos financieros y de un trabajo conjunto con los estados y municipios para la expansión de sus redes, como así mismo de la misma red federal de instituciones de ETP.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO POLÍTICO PARA LA ETP EN ARGENTINA Y BRASIL: ACTORES E INSTITUCIONES

Como afirma Ball (2002), los textos políticos (como materialización de los discursos) involucran la confluencia de intereses y negociaciones que se dan en los diferentes ámbitos de lo social y como producto final de la priorización de ciertas voces.

Argentina y Brasil sancionan un conjunto de normativas que, en lo que refiere al caso argentino, intentan diferenciar lo realizado en la década anterior a partir de la puesta en marcha de reformas con un carácter más “orgánico” sustituyendo unas leyes por otras o creando nuevas. Mientras que en el caso brasilero, se manifiestan a través de “rectificaciones o enmiendas” de las legislaciones anteriores (Ruiz & Schoo, 2014).

En los apartados que siguen trataremos de dar cuenta de cómo se fue construyendo el texto político que regula el sistema de ETP en cada país, destacando la participación de determinados actores y las diferentes modalidades de diálogo que se desplegaron para dar lugar a la participación en la transformación de la ETP. Se recupera en este apartado la palabra de los funcionarios nacionales/federales: director ejecutivo del INET Argentina (período 2003 – 2012) y del director de la SETEC Brasil (período 2003-2011).

3.1. “A las leyes como a las salchichas nadie ve quién ni cómo las hacen”. La formulación del proyecto ley para la ETP en Argentina y las estrategias políticas para su sanción.

Como ya se hizo referencia con anterioridad, desde finales de la década de los ´90 se venía palpitando en Argentina la necesidad de recuperar la ETP como una modalidad con identidad propia dentro del sistema educativo. En ese proceso algunos gremios docentes, particularmente la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Unión de Docentes Argentinos (UDA) y la Asociación del Magisterio de la Enseñanza Técnica (AMET), encabezaron el reclamo con fuerza, para luego, durante el cambio de gobierno sucedido en el 2003, acompañar al INET en la elaboración de un texto normativo que puede recuperar el sentido de la ETP y permitiera su regulación a lo largo de todo el territorio. Al respecto, también hubo una importante participación de sindicatos del sector productivo-empresarial como el caso de la Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina (UOCRA), el Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte

Automotor (SMATA) y la Unión Obrera Metalúrgica (UOM); a los cuales debe sumarse asimismo la participación de otros actores gubernamentales y no gubernamentales, sindicatos, instituciones escolares, agentes del ámbito empresarial, académicos independientes, que colaboraron en la elaboración del texto que daría origen a la LETP.

Como puede observarse, la recuperación del lugar de la escuela técnica en el contexto nacional era un reclamo que no sólo venía desde el ámbito educativo sino también del empresarial, lo que derivó en una participación casi masiva, pero no por ello desligada de conflictos.

Desde el ámbito del INET la discusión y el intercambio se expresó a través de dos circuitos prioritarios de consulta: los Encuentros Federales y el Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CoNE-T). Estas dos modalidades permitieron “abordar críticamente experiencias, necesidades y aportes de diferentes actores, así como incorporar perspectivas y enfoques de los diversos sectores involucrados en esta temática, constituyendo un insumo fundamental para la formulación del proyecto” (Almandoz, 2010, p. 266). Además, “los Ministerios de Educación provinciales, instituciones educativas, entidades gremiales, asociaciones profesionales, cámaras empresarias, entre otros, enriquecieron el debate, profundizando el análisis del tema en sus propios circuitos de consulta” (Almandoz, 2010, p. 267).

AMET y UDA fueron los principales gremios en organizar congresos para vehicular el debate sobre la necesidad de un nuevo rumbo en la ETP; los cuales más tarde tendrían un apoyo contundente de CTERA para dar continuidad al proceso:

Hicimos muchísimas reuniones, pasamos casi a ser asambleístas, porque juntábamos de trecientas a cuatrocientas personas. Hubo dos gremios que nos dieron una mano espectacular, uno fue AMET y el otro fue UDA... Y CTERA, que primero no estaban alineados con nosotros ya que sostenían “que queríamos venderle la educación a las empresas, que teníamos un criterio economicista del capital humano”, pero que después se sumaron a AMET y a UDA, por el reconocimiento que tiene la ETP en nuestro país, por esta cosa nostálgica de identidad de la escuela técnica que impulsa. Y dieron todas las jornadas nacionales, regionales... Y de ahí surgió la necesidad que tengamos una normativa, pero en un principio era una normativa que tenga dos o tres artículos para volver a darle status al título técnico... (FN-Arg., 2015).

Asimismo, se sumaron las recomendaciones emanadas desde las mesas intersectoriales, las cuales fueron encabezadas por el mismo Presidente Néstor Kirchner, quien logró la alianza con el sector económico-empresarial para impulsar la elaboración de la ley:

Había algunas mesas de trabajo intersectoriales y un día me dice el Ministro de Educación: “vamos a avanzar con un proyecto de ley” y yo le digo, pero hay que ponerle algo más que no sea solamente técnico... Y Néstor Kirchner hizo una convocatoria desde presidencia, en la Casa Rosada, en donde él mismo la presidió en el marco del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP). Y eso nos dio un empujón brutal porque, algunos convencidos políticamente y otros convencidos por la oportunidad para el sector productivo, se entusiasmaron. Porque: ¿qué sector productivo en el 2004/2005 iba a dejar de ver que se estaba reactivando la oportunidad económica de Argentina? Hasta la Unión Industrial Argentina (IUA) y la Asociación Empresaria Argentina (AEA) organizaron congresos sobre el tema. Y en eso hay que decirlo, Néstor Kirchner había asumido prácticamente el Ministerio de Economía, bajaba miramiento económico y eso fue un espaldarazo no solamente para lo intersectorial, sino para la elaboración de la ley tal cual como está ahora... La LETP no debía ser sólo para el secundario, porque hacerlo solo para el secundario era una especie de ley programa, no una legislación y Néstor Kirchner brindó su apoyo en hacer algo más que solamente dos/tres artículos para el nivel secundario como se había planteado al principio de la discusión (FN-Arg., 2015).

El CoNETyP fue el que elaboró los primeros lineamientos orientados a fundamentar la necesidad de contar con una norma específica que regulara la educación técnico-profesional. No obstante, si bien el objetivo de elaborar una ley para la ETP que pusiera en el centro el nivel secundario con el objetivo de levantar la calidad a la formación profesional, porque de acuerdo a la entrevista realizada al funcionario del INET: “lo que estaba en manos del Ministerio de Trabajo era muy pobre y lo que estaba en el Servicio de Jóvenes y Adultos era una lágrima” (FN-Arg.2916); se necesitaba además cualificar la formación profesional de acuerdo al crecimiento económico del país. Había una demanda concreta del sector productivo-empresarial de personal calificado y para lo cual los egresados de las escuelas técnicas no alcanzaban, ya fuera porque tardaban seis/siete años en formarse, por su edad y/o

falta de experiencia. Por lo tanto, se necesitaba incluir al Nivel Superior en la ley para luego formar técnicos superiores calificados para el mercado.

Ahora bien, independientemente de haber logrado la convergencia de los diferentes sectores en la necesidad de producir un texto de ley, el proceso no fue fácil y se presentaron circunstancias que llevaron a tomar medidas estratégicas para la elaboración del final del proyecto de ley:

En realidad, nosotros nunca discutimos un texto de ley, sino que teníamos todo un documento base. Hicimos como 17/18 documentos bases con definiciones no con textos de ley. Porque yo decía, la cosa corporativa nos va a obturar cualquier discusión, porque se van a poner a discutir: “el artículo 17 tiene que decir esto o esto”, y te salen esas leyes negociadas como los diseños curriculares que vos decís “cómo puede estar esto con esto” y eso es producto de dos personas nunca se pusieron de acuerdo y entonces pusieron las dos cosas, que si bien son contradictorias fue la forma en que pudieron salir (FN-Arg., 2015).

Por consiguiente, el texto final que daría origen a la LETP fue desarrollado por el “equipo de cinco” encabezados por el Director Ejecutivo del INET y su gente de confianza. Pero si bien se discutía sobre un documento base, no faltaron las estrategias de manipulación del documento; es decir, muchas veces los actores involucrados elevaban al INET un documento que no era el propuesto por esta identidad para así dar curso a determinados lineamientos desde algún sector ya sea educativo o empresarial. Por ello, la elaboración de la ley había recaído sobre la responsabilidad de cinco personas que generaban diferentes tipos de estrategias para mantener el documento original sin cambios y con los aportes genuinos elevados desde las instancias de discusión. Una de esas estrategias fue empezar a poner números o subtítulos a cada documento propuesto para no entorpecer el proceso de escritura del proyecto de ley:

... el texto de estos documentos estaba sólo en mi computadora porque después teníamos trampa, porque nada es un lecho de rosas. Y teníamos absolutamente enumeradas las versiones, ya que después aparecían versiones que nosotros nunca habíamos consensuado. Entonces decían: “no porque en el documento que sintetizó el INET para tal reunión... ¿qué versión?, le decíamos nosotros” y te inventaban, por eso teníamos un control muy importante del documento base... (FN-Arg., 2015).

Igualmente, cabe destacar que a las numerosas instancias de consulta también se sumaron los aportes de otros actores, como por ejemplo: consultores de organismos de cooperación internacional de OIT-CINTERFOR, OEI, UNESCO (ya trabajados en el Capítulo V); académicos independientes de renombre en materia de ETP como María Antonia Gallart y María de Ibarrola; diputados y senadores oficialistas y de la oposición y empresarios, todos los cuales jugaron un papel preponderante en la discusión sobre los principios y fundamentos de la ETP.

Respecto a la participación del sector empresarial, cabe mencionar que éstos ejercieron cierta presión para crear una política de formación de recursos humanos en el marco de la LETP que los favorezca. Sin embargo, ello no tuvo respuesta alguna debido a que no era coincidente con las ideas de formación profesional integral del sujeto que guiaban la política educativa del gobierno de turno:

Cuando los empresarios me corrían yo les decía: “Momento. Aclaremos, la política de recursos humanos no es nuestra. La política de recursos humanos la tienen que hacer Ustedes que son los empresarios. Ustedes son los que tienen que desarrollar la política de recursos humanos que requiere la empresa. Nosotros no, nosotros tenemos que hacer política educativa. Nada que ver” Yo no le iba a formar la gente a Techint, a Renault o a Volkswagen, a eso que lo hagan ellos. “Ustedes tienen que hacer eso que tienen una política de recursos humanos. Que tienen un conocimiento con alto valor económico en la venta y en la post venta”, les decía (FN-Arg.2016).

La producción del texto político para la ETP que proponía el gobierno Kirchnerista surgió de la colaboración y participación de diferentes sectores de la sociedad que buscaban un nuevo modelo educativo que acompañe el modelo económico en desarrollo. Sin embargo, tal como sucedía a nivel de las negociaciones con los organismos internacionales (capítulo V), hubo disidencias, como se mencionó más arriba, con algunos representantes del sector empresarial nacional o con sectores opositores al gobierno respecto a los principios que debían guiar la ley y el tipo de formación que debían ofrecer las escuelas. Todo lo cual da cuenta de cómo los discursos que sustentan las políticas son producto de entrecruzamientos de poder y de luchas de diferentes actores por influir en la definición de los propósitos sociales (Bowe et al., 1992) de la ETP.

Ahora bien, los entrevistados tanto a nivel nacional, provincial, como de las mismas instituciones educativas, destacaron la importancia que tuvo la sanción de la LETP para la recuperación de la formación técnico profesional en su conjunto. La participación en la elaboración del proyecto de ley fue multitudinaria y los resultados de la puesta en acto de la misma, una vez sancionada, no tardaron en llegar. En general, las valoraciones a nivel social fueron muy positivas, derivando en que algunos actores se adjudicaran la elaboración del proyecto de ley como propio, pues en este entrecruzamiento de luchas de poder y autoridad, al fin y al cabo, “a las leyes como a las salchichas nadie ve quién ni cómo las hacen (FN-Arg., 2015)”.

3.1.1. “Se consiguen los votos”: del diálogo a una estrategia de disolución de la ofensiva opositora

Una vez logrado el proyecto de ley éste debió pasar por las dos cámaras y ser aprobado por el Poder Ejecutivo. Sin embargo, como todo proceso legislativo no fue una tarea fácil. Era la primera ley que sancionaba el oficialismo para educación desde ascenso al poder y este proceso también tuvo sus pormenores. El kirchnerismo tuvo que salir a buscar los votos para lograr la mayoría en la Cámara de Diputados y así pasar a la aprobación por parte de la Cámara de Senadores. Tal como lo expresa el funcionario entrevistado:

...en Diputados fuimos a la Comisión de Educación más o menos cuarenta veces porque teníamos a todos los radicales en contra. Aunque debo decir que por fuera del recinto teníamos mejor diálogo que por dentro, pero bueno una cosa era el diálogo fuera del recinto y otra dentro del recinto. Y la verdad que costó un montón llegar, tratar de consensuar los dictámenes de los bloques. Acordábamos una cosa y a la reunión siguiente se desacordaba, hasta que un día Néstor Kirchner dijo: “la terminan acá. Se consiguen los votos”. Y puso todo el equipo para que se consigan los votos, por lo menos del bloque, después tuvimos algunos votos más de partidos menores y logramos sacarla de Diputados. De ahí fue al Senado, pero ahí estábamos como queríamos porque estaba G.B., lo teníamos a J.C. presidiendo la Comisión de Presupuestos del Senado, teníamos la gente de La Pampa que en ese momento es la que presentó el proyecto porque estaban en la Comisión de Educación y estaba C. K. como Senadora, o sea, sabíamos que en el Senado éramos ganadores. Teníamos

muchas mejores armas que en Diputado, donde estuvimos como quince horas discutiendo el proyecto... Y yo no me voy a olvidar nunca cuando sale la ley aprobada de la Cámara de Diputados y entra al Senado. Y estando la ley en el Senado, Néstor Kirchner nos dice: "la aprueban mañana porque yo la promulgo al día siguiente" y así fue... (FN-Arg.2016).

Conseguir los votos en Diputados no fue el único obstáculo, hubo otros entre los cuales se destaca la presión de los Centros de Estudiantes, principalmente el de una de las escuelas técnicas más antigua del país. Estos, de acuerdo al relato del entrevistado, contaban con el apoyo del bloque radical para interrumpir la sesión en la Cámara de Senadores y no llegar a la sanción de la ley. Para contrarrestar ese golpe, desde el oficialismo se creó una estrategia de disolución de la ofensiva, la cual se basó directamente en persuadir a los oponentes para sacarlos de escena:

Me llama el Ministro de Educación a las 7.30 hs de la mañana y me dice: andate directamente al Congreso porque se están juntando grupos de los centros de estudiantes. Habíamos tenido reuniones la noche anterior con el Centro de Estudiantes del Otto Krause (...) pero ahí ya nos habíamos dado cuenta que venían preparados para otra cosa... Entonces nos fuimos hasta el Congreso a hablar antes que se formara una cosa muy compacta. Algunos venían con mala onda, con mandato de romper, querían entrar a la Cámara de Senadores. Ya había medios de televisión que estaban alertas (...) Entonces la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo nos prestó uno de los salones inmensos que tienen y los llevamos a todos los representantes de los distintos centros de estudiantes, eran como unos 70, a discutir antes de entrar a la Cámara. Y los de buena onda te lo reconocían, te reconocían que no había intenciones ocultas, malas intenciones. Y por una cuestión de adhesión logramos que entrara una delegación a la Cámara para que escucharan la discusión en el Senado y en el Senado fue rapidísimo. Agarraron el proyecto de ley (...) ninguno recalo en ningún artículo (que creo que después se pusieron todos locos con el tema del financiamiento cuando la ley salió) y entonces C.K. dijo: "todo es mejorable, pero por algún lado hay que empezar". No se escucharon objeciones y se cerró el debate, se votó y la ley salió (FN-Arg., 2015).

En consecuencia, la negociación política en este sentido fue sustancial. La estrategia política del Kirchnerismo para la aprobación de la ley -y en tanto el conjunto de actividades políticas y sociales que los actores ponen en funcionamiento durante su participación en el juego político (Ball, 1994)-, tuvo que ver por un lado, con la necesidad de salir a “buscar los votos” tanto de funcionarios de su mismo partido como de pequeños bloques políticos a través del diálogo y las negociaciones con actores involucrados en la toma de decisiones. Y por el otro lado, la estrategia también estuvo dirigida a grupos externos al ámbito de decisión política, como los centros de estudiantes que actuaron como reguladores del proceso de sanción y, en donde se tuvo que generar una estrategia de disolución de esa ofensiva, desconcentrando los grupos y sacándolos de escena para luego persuadirlos y alcanzar el objetivo propuesto.

3.2. Estrategias de gestión y legitimación en el proceso de elaboración de las políticas para la ETP en Argentina

Como se mencionó, el INET no tenía credibilidad en las provincias y no disponía de presupuesto como para dar cuenta de una sólida política de recuperación de la ETP. La sanción de un marco normativo demandaba el desarrollo de una estrategia que lograra el apoyo de las provincias y la creación de una nueva partida presupuestaria para alcanzar los objetivos propuestos:

Armamos una estrategia con el Ministro de Educación que era: primero ganar credibilidad afuera, a través de un trabajo muy fuerte de arriba hacia abajo con los 24 Ministerios de Educación (provincias más CABA) y, un trabajo muy fuerte con lo sectorial a través del CONETyP (...) pero no desde una alianza técnica sino desde una alianza política. Y segundo, invertir lo poco que teníamos de presupuesto en insumo para los talleres de las escuelas. Porque si bien yo no soy marxista, sí estudié mucho marxismo y en ese sentido coincido que hay mucho del cambio de pensamiento en función del cambio en la materialidad de las situaciones... Entonces al principio armamos un Programa que se llamó “Equipar” y que favorecía el desarrollo de laboratorios y talleres, como una forma de incentivar a las escuelas y a las provincias (FN-Arg., 2015).

El trabajo con las diferentes jurisdicciones más la inversión en las escuelas técnicas - casi insignificante en un primer momento- fueron dos estrategias que sirvieron para que de a poco las provincias y sus respectivas escuelas técnicas vayan generando credibilidad en torno a las políticas que planteaba el INET. En este sentido, fueron de suma importancia las reuniones con los Ministros no sólo a través del CONETyP sino también a través del CFE y de las convocatorias periódicas realizadas por el INET. Paralelamente, para poder acercarse a la realidad de cada provincia los funcionarios del INET salieron a recorrer las jurisdicciones, sus escuelas y el sector productivo circundante para tener una lectura más objetiva de la realidad y una planificación más certera de la política a seguir. Para el funcionario entrevistado todo este proceso fue lento y desgastante, pero logró que en el transcurso de tres a cinco años todas las provincias vayan adhiriendo a las políticas del INET:

Te diré que, al principio, cuando nosotros planteamos una política muy incisiva para la ETP hubo Ministros que se sumaron enseguida, pero otros que estuvieron remolones. Les costó dos o tres años acercarse y después, al cuarto-quinto año, todos los ministros querían escuelas técnicas. Y llegaron a decir cosas absurdas como: “transformar todas sus escuelas secundarias en escuelas técnicas”. Se había instalado muchísimos esta idea de defensa de la escuela técnica argentina (FN-Arg., 2015).

En este proceso se contó con el apoyo de las provincias más fuertes a nivel político y económico, como las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe, que formaron co-equipos de trabajo con funcionarios del INET para reposicionar el lugar de la ETP en el ámbito educativo y económico.

Respecto al Programa Equipar no tuvo un nombre al azar, el mismo daba cuenta de la necesidad de las escuelas técnicas de contar con equipamiento que les permitiera desarrollar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje luego del período de desmantelamiento que habían sufrido durante la década de los ´90. Esta iniciativa si bien no contaba con un gran presupuesto para su desarrollo (de \$25.000 a \$70.000 por escuela) permitió que las instituciones empezaran a comprar herramientas básicas como: pinzas, tenazas, destornilladores, etc. Ello fue una muestra contundente que el INET iba a empezar a movilizar recursos para llevar a cabo una política de recuperación de las escuelas técnicas y, paulatinamente, permitió convencer a las provincias de sumarse a las iniciativas del INET.

Una posterior estrategia de financiamiento, fue la creación del Fondo Nacional para la ETP a través del Art. 52 de LETP⁵⁵. La creación del fondo reforzó el compromiso del Estado Nacional por mejorar de manera continua la calidad de las instituciones de ETP a través de optimizar la calidad de los aprendizajes de los alumnos con mejores infraestructuras en las instituciones educativas y más equipamiento para la enseñanza práctica.

Ahora bien, ello también exigió una instancia de negociación con otros niveles del gobierno, en donde se destacó el trabajo conjunto con el Ministerio de Economía y para lo cual fue elemental -en palabras del entrevistado- la empatía de algunos funcionarios del Ministerio de Economía con la escuela técnica:

Lo que nos benefició salir a negociar el financiamiento para ETP es ese síntoma de nostalgia de la escuela técnica y de por sí muy complicado, porque es contradictorio. Da una identidad, lo cual es valiosísimo para idear estrategias porque se ponen la camiseta y pueden estar trabajando 48 hs. sin parar, pero tienen la cosa corporativa: “esto es mío/nuestro, lo padecí /lo padecimos y ahora no lo compartimos”. Y entonces hicimos mucho hincapié en lo primero. En esa gente que tiene la camiseta puesta y eso nos facilitó la negociación en economía y en cualquier otro lado. Vos le decías te agradezco muchísimo la mano que nos das y te contestaban: "cómo no voy a ayudar si yo soy egresado de una escuela técnica", esa era la frase. El tema de la identidad que generó y que generan hasta hoy las escuelas técnicas es una maravilla y es inigualable, sobre todo en las industriales (FN-Arg., 2015).

El fondo, de acuerdo al Art. 53, fue destinado a la adquisición de “equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación, desarrollo de proyectos institucionales y condiciones edilicias para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos”. El presupuesto destinado finalmente para el INET en el marco de este fondo superaba ampliamente las expectativas, pues la situación económica Argentina había mejorado y por tanto impactaba de lleno en las políticas de financiamiento:

⁵⁵ Recordemos que el financiamiento de la educación en Argentina está regulado por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/2005 sancionada durante el gobierno Kirchnerista. Para Miranda (2012), esta ley recupera la preocupación por los recursos para educación, fijando “mayores precisiones” sobre las fuentes reales de financiamiento, el destino de los fondos, los mecanismos de cumplimiento de las metas y los criterios de redistribución de recursos. En el texto de la ley se expone la voluntad del gobierno nacional, de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de aumentar progresivamente el presupuesto para educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar en el año 2010 el 6% en el Producto Bruto Interno (PBI).

...en Septiembre... yo me acuerdo que me llaman del Ministerio de Economía y me dicen: "mira que esto entra en el presupuesto para el año que viene". Y eso fue una inyección brutal. Imaginate que tenía que empezar a pensar una estrategia para vehicular los fondos y nosotros la única experiencia con formato que teníamos era el Programa Equipar que era una lágrima. Arrancamos con un número que superó el cálculo, porque nosotros cuando redactamos ese artículo con la gente del Ministerio de Economía para atarlo al presupuesto de gasto corriente, los parámetros que ellos utilizaron eran los del 2004 y todavía el crecimiento de PBI no era tan alto (...) entonces cuando me dijeron: vas a arrancar con \$178.000.000 casi muero de felicidad. Pero era una suma muy grande para cinco personas que manejábamos el INET, entonces llamamos a tres-cuatro Ministros de Educación de confianza que nos ayudaran a pensar la estrategia... Y el Ministro de Jujuy nos dio una mano enorme... trabajamos hasta el 31 de diciembre y para fin de año ya teníamos un andamiaje. Arrancamos en febrero con un andamiaje de formato para mandar a las escuelas, de elaboración de Planes de Mejora. Toda esta estrategia de Planes de Mejora se trabajó con Jujuy, Mendoza, La Rioja, Misiones y Santa Fe... (FN-Arg., 2015).

El dinero que empezó a circular en el ámbito del INET para las escuelas técnicas fue determinante en el acompañamiento de las provincias. La estrategia de persuasión quizás no hubiera funcionado si no hubiera estado acompañada por una fuerte apuesta de financiamiento. Cuando las provincias empiezan a ver que a través de los Planes de Mejora podían las escuelas técnicas empezar a adquirir equipamiento y a mejorar sus condiciones edilicias no dudaron en acompañar al INET en la puesta en acto de esta política. En este sentido, las alianzas políticas que se fueron logrando con los diferentes ministerios fueron cruciales para dar continuidad a la política diseñada.

Respecto al significado que adquirieron los Planes de Mejora en la política para la ETP, resulta interesante hacer un paréntesis en referencia al caso de Córdoba. De acuerdo a la entrevista realizada al funcionario provincial y las entrevistas realizadas al director de la escuela en estudio, los Planes de Mejora se constituyeron en la "gran oportunidad" de recibir fondos por parte del Estado Nacional para reactivar la función de la escuela técnica en la provincia:

Los fondos de los Planes de Mejora fueron una gran oportunidad para la provincia. Había Planes de Mejora federales, jurisdiccionales e institucionales (...) entonces, ¿qué hacíamos? Le decíamos a las escuelas que hagan los proyectos de acuerdo a sus necesidades. Entonces había escuelas que te pedían pinzas y destornilladores y escuelas que te pedían prensa con control numérico. Hasta que lo lográbamos que las escuelas hagan los planes nosotros paralelamente íbamos haciendo los proyectos jurisdiccionales y comprábamos masivamente algunas cosas para equipar las escuelas, lo que considerábamos más elemental que no deberían dejar de tener las escuelas. Y bueno, fuimos manejándonos así (...) Nosotros hemos hecho más de cien galpones, aulas taller se llaman, que era una de las falencias más grandes que había en la provincia y no había financiamiento de otro lado. La provincia había hecho un montón de escuelas, pero eran escuelas comunes y les faltaban los talleres (...) y entonces nosotros viendo esto del séptimo año, la necesidad del séptimo año, también empezamos (hace tres cuatro/años) a solicitar para infraestructura y lo mandamos como un plan jurisdiccional. Hicimos cincuenta galpones, al año siguiente otros cincuenta y al año siguiente otros treinta, de los cuales todavía en proceso de construcción debe haber unos treinta (...) y para la planificación del año que viene hemos destinado casi un cuarenta por ciento del fondo que nos toca a aulas taller pensando en las necesidades de aulas de séptimo año, en el aumento de la matrícula y la mejora de la retención (FP-Arg., 2016).

El director de la ETP-Arg. por su parte, también destaca que los fondos de los planes de mejora no sólo significaron una oportunidad de financiamiento para las escuelas técnicas sino para las escuelas secundarias comunes. La posibilidad de contar con un buen financiamiento no sólo llamó la atención de las históricas escuelas técnicas de Córdoba, sino de escuelas secundarias comunes que de un día para el otro decidieron instalar dentro de su oferta de formación alguna especialidad de la rama técnica que le permitiera ingresar dentro del paquete de financiamiento que ofrecían los planes de mejora. En palabras del director:

Los Planes de Mejora fueron una gran oportunidad para las escuelas técnicas. Nosotros de 2007 a 2014 recibimos más de \$ 4.000.000; eso para nosotros fue histórico. Ni con el CONET recibíamos tanto (...) Y hubo escuelas secundarias comunes que se avivaron y crearon una especialidad técnica para recibir fondos del

INET porque plata como recibían las escuelas técnicas otras escuelas no la recibían (Director ETP-Arg. E4).

La estrategia de financiamiento que se había planteado desde el INET demostraba ser eficaz no solamente dentro del ámbito de la ETP sino en general dentro del sistema educativo; la misma se convirtió poco a poco en una de las mejores estrategias de recuperación de la escuela técnica en Argentina, pero también en un sofisticado mecanismo de regulación institucional de las acciones de los sujetos escolares (Barroso, 2006), tal como se verá en el capítulo VIII.

3.2.1. “Viendo el negocio”: acerca del oportunismo de los proveedores

A partir de la creación del Fondo para la ETP, el INET comienza un movimiento de altas sumas de dinero, lo que alertó a proveedores de equipamientos e insumos a acercarse a las escuelas técnicas en búsqueda de hacer “buenos negocios”. Sin embargo, el conocimiento de los funcionarios nacionales sobre las particularidades e irregularidades que habían tenido cierta clase de convenios durante la década anterior, llevó a tomar decisiones determinantes respecto a lo que se iba a comprar para las escuelas. El INET comienza así una estrategia evasiva de ciertas propuestas de inversión por parte de proveedores, tal como lo expresa el funcionario entrevistado:

...ya cuando estábamos discutiendo la ley habían aparecido varios proveedores que lo habían sido en las líneas del Programa de Transferencia Directa de Útiles y Elementos Escolares (PRODIME) que promovía el Banco Mundial durante los '90. Donde tenían unas cajas de telgopor con equipos de química que, bueno, eran vergonzosos (...) Al principio venían y nos decían de mala manera que atentábamos contra la industria local (...) Y yo le decía al Ministro: “tenemos que tener una coraza para que no tengamos tanta presión de esta gente”. Porque nos empezaron a llamar hasta de las embajadas. Por ejemplo, algunos que habían vendido mucho equipamiento en la Argentina, otros como los franceses con toda una propuesta para la Educación Tecnológica (...) Así que con el Ministro acordamos no hacer mucha publicidad del fondo para resguardarnos y recién al tercer año de estar trabajando con esos fondos se empezó a dar volumen político a la inversión que se estaba haciendo desde el Estado (FN-Arg., 2015).

La iniciativa desde la gestión de gobierno, por el contrario a la oferta de algunos proveedores, era la compra de materiales de alta calidad que sirviera no tanto como material didáctico sino como material genuino de trabajo en las escuelas. Asimismo, paradójicamente, esta decisión del gobierno central no fue coincidente con las decisiones de algunas provincias que accedieron a la compra de materiales considerados de escasa calidad y por lo cual se realizaron reclamos legales:

Yo decía: "no compren nada didáctico. Ustedes pueden comprar a una escala sensata. Por ejemplo, compren un tractor con menos caballos de fuerza pero que sea un tractor. Una sembradora es una sembradora, los tornos, los paneles..."; el resto era una tecnología didáctica embalada pésima. Y hubo hasta reclamo legal por parte de las provincias y yo mandaba todo a jurídico (...) Nosotros teníamos todo el derecho a decir qué tipo de equipamiento queremos, que lo pidan y lo financiábamos. Nosotros escuchábamos lo que pedía la provincia, el centro o el instituto. Pero cuando a nosotros llegaban esos pedidos lo tomábamos como una política propia, nosotros decidíamos en qué se invertía y en qué no, porque en realidad eso era nuestro proyecto de escuela técnica (FN-Arg., 2015).

La estrategia de financiamiento consistió así en la delegación de autonomía a las provincias y escuelas para solicitar el financiamiento por vía de los Planes de Mejora, aunque la decisión última la tomaba el INET en base a sus criterios de gestión. De esta manera había control centralizado sobre el desarrollo de la política de financiamiento que, en coincidencia con algunos postulados de la NGP, delegaba responsabilidades a nivel local a través del otorgamiento de ciertos márgenes de autonomía por medio de procesos de descentralización y supuestos de modernización de la gestión escolar (Ball, 2006; Barroso, 2005b).

3.3. “Iluminar Brasil con la educación técnica y profesional”. El Decreto 5154/04 como punto de partida

Como se mencionó anteriormente, la sanción del Decreto 5154 en 2004 se constituyó en la primera medida instrumentada por el gobierno de Lula da Silva para la recuperación y posterior expansión de la ETP. Era un objetivo que se venía planteando desde la campaña presidencial y uno de los principales compromisos de los movimientos sociales ligados a la educación que apoyaban la presidencia, además del PT al cual pertenecía el presidente electo.

De acuerdo a la entrevista realizada al funcionario federal, desde antes de la llegada de Lula da Silva a la presidencia, se comienzan a reunir los principales interesados en la transformación de la ETP:

... antes incluso de la elección de Lula los movimientos sociales ya buscaban la reforma en la enseñanza media, principalmente con la derogación del Decreto N° 2208/1997... Y logramos una forma democrática de gestionar, pensada a través de la creación del Decreto 5154/2004. Nosotros construimos entonces una discusión con diversos actores para la sanción de ese decreto, que permitiría el retorno de la integración de la Enseñanza Media Común con la Educación Técnica Profesional, es decir, la Educación Técnica Integrada a la Enseñanza Media (ETIM). Entonces, ese fue el primer momento de la reforma que más adelante logramos avanzar, incluso, con la reforma de la Ley de Bases y Directrices. La idea era empezar a “Iluminar el Brasil con la educación técnica y profesional”, la cual se va a ir dando más adelante con la creación de los Institutos Federales. Pero este decreto iba a ser el primer paso para recuperar la escuela técnica (FF-Br., 2017).

Para el entrevistado la Red Federal de escuelas técnicas, dependiente de la SETEC, capitaneó el proceso de reforma de la ETP para la sanción del Decreto N° 5154/2004, ya que en ese momento era la que contaba con mayor oferta pública de ETP en Brasil, viéndose obligada a una activa participación en el proceso de reforma de la modalidad. En ese proceso participaron además Universidades, sindicatos, docentes, alumnos, representantes de los diferentes niveles de gobierno de Brasil, empresarios, etc.; y al igual que en caso argentino, la participación fue multitudinaria:

Para comenzar la conversación para la sanción del Decreto N° 5154/2004 tuvimos varias audiencias. Fuimos a diversos Estados a hacer la discusión, trajimos a educadores y a alumnos que no estaban de acuerdo con el modelo de ETP que se venía ofreciendo. Las Universidades participaron mucho de ese debate, porque la academia también tuvo una concepción propia de que debía existir esa posibilidad de la enseñanza integrada (...) Me recuerdo bien en el auditorio del Ministerio de Educación (MEC) en Brasilia con toda la participación de toda la comunidad científica, de los directores de las escuelas, representantes de los Estados,

empresarios, sindicatos, incluso contrarios a la propuesta del gobierno, todos estaban en la discusión con nosotros (...) (FF-Br., 2017)

Además de las acciones desplegadas desde la SETEC, donde se destaca la organización de dos seminarios de los cuales saldría el documento base para la discusión y posterior elaboración del Decreto N° 5154/2004: Seminario Nacional de Educación Media: Construcción Política y el Seminario Nacional de Educación Profesional: concepción, experiencias, problemas y propuestas; el Ministerio de Trabajo y Empleo colaboró con dos Congresos Nacionales sobre el Sistema Público de Empleo, Trabajo y Renta (2004 y 2005) y un Seminario Internacional sobre Certificación Profesional (2005). Estas instancias de discusión sirvieron como espacios de debate y disputa para la reformulación de la concepción de ETP y la tentativa de re-direccionar acciones y programas dentro del marco de las políticas públicas destinadas a la ETP (Manfredi, 2016).

Para el funcionario federal: “fueron esas instancias de trabajo con los estados, los diferentes ministerios, con las empresas, las instituciones y los actores, lo que nos dieron legitimidad para iniciar las políticas que marcarían un nuevo rumbo en la ETP en Brasil” (FF-Br., 2017).

En todo este proceso la oposición, bajo un manto de desconfianza, reclamaba al gobierno “la forma” más que “el contenido” del decreto, con el argumento que era una medida arbitraria que intentaba instalar la ETIM como única modalidad de enseñanza para la ETP de la escuela secundaria. Sin embargo, la iniciativa del gobierno fue por otro camino al que planteaba la oposición y se convocó a distintos sectores de la sociedad para debatir sobre el curso que debía seguir la ETP:

Los contrarios sostenían el discurso de que queríamos hacer lo mismo que en la época del Decreto N° 2208/1997, implementarlo de manera arbitraria, sobre todo porque ellos lo hicieron por imposición del gobierno sin una discusión amplia. Y en este sentido algunos sindicatos decían lo mismo que la oposición. Pero la diferencia era que para este decreto pasamos un año y seis meses discutiéndolo, el decreto salió en julio de 2004... y el gobierno había asumido ese compromiso en enero de 2003 (FF-Br., 2017).

La decisión de llevar a cabo la sanción de un decreto y no la elaboración de una ley –considerando su diferencia jerárquica y alcance-, tuvo que ver con la urgencia de retomar

la modalidad de la ETIM. Esta decisión a la vez generó que la sanción del decreto tuviera un impacto y una obligación reglamentaria diferente para los estados, pues este no era de aplicación obligatoria para todos y llevó a que, por ejemplo, el Estado de São Paulo demorara su implementación. De acuerdo a las palabras del funcionario federal:

Aunque el mecanismo no fue el mejor, fue por decreto, el argumento que usamos para no hacerlo en forma de ley fue que un decreto demora menos para discutirse y se necesitaba sólo la firma del Presidente y con eso estaba resuelto. Si hubiese sido una ley en el Congreso las leyes son mucho más largas de debatir y sancionar y hubiésemos demorado más tiempo en reestructurar todo el sistema de ETP (FF-Br., 2017)

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta y Marise Ramos, como actores activos desde las Universidades en el proceso de elaboración del Decreto N° 5154/2004, afirman que hubo tres posiciones bien diferenciadas respecto al debate sobre la sanción del decreto:

Una primera posición expresada en tres documentos defendía la idea o tesis de que cabía sólo derogar el Decreto N° 2208/1997 y pautar la elaboración de la política de enseñanza media y la educación profesional, por el hecho de que la LDB en vigor (LDB) contempla los cambios que se proponen y, por otra, entender que intentar los cambios por decreto significa dar continuidad al método impositivo del gobierno anterior. Una segunda posición se expresaba, más directamente, por un documento que se construya de acuerdo con lo establecido en el presente Decreto N° 2208/1997 y otros documentos que indirectamente desearían que los cambios fueran mínimos. Por último, una tercera posición, que consta de un número más significativo de documentos, directa o indirectamente compartían la idea de la derogación del Decreto N° 2208/1997 y de la promulgación de un nuevo Decreto. Estos documentos, de alcance y contenido diversos, ofrecieron sus sugerencias de supresión, mejora y añadidos para la creación del Decreto 5154 (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005, p. 1).

De acuerdo a Dante (2012), dentro de las posturas contrarias enmarcadas dentro de la segunda posición, se encontraba principalmente la del Sistema S y las escuelas técnicas privadas, quienes gracias al Decreto N° 2208/1997 habían ganado terreno en el mercado de la ETP en materia de oferta de cursos técnicos de modalidad subsecuente y concomitante e insistían en seguir conservando su posición en el ámbito de la ETP. Esta posición puede

interpretarse desde el punto de vista de que la oferta privada de educación en Brasil es “libre para la iniciativa privada” condicionada sólo a cumplir con los procesos de autorización y evaluación de su calidad por el poder público, de acuerdo al Art. 9 de la Constitución Federal de 1988 (Peroni, 2013; Scheinvar, 2007); lo que justificaría en gran medida dicha posición de estos actores del sector privado.⁵⁶

Estos diferentes posicionamientos respecto al debate y contenido del decreto da cuenta, como afirma Ball (2002), de que los textos políticos son una materialización de los discursos que, a la vez, reflejan la confluencia de intereses y negociaciones que se dan en los diferentes ámbitos de lo social y como producto final de la priorización de ciertas voces.

3.3.3. El fondo de financiamiento para la ETP que no pudo ser

Otra discusión que adquirió relevancia en el proceso de sanción del Decreto 5154, fue la referida al financiamiento de la ETP. Si bien en Brasil el financiamiento de la educación en general se hace a través de las recaudaciones propias de la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los municipios, ya sea por medio de transferencias constitucionales, recaudaciones de la asignación por escolaridad, atribuciones sociales, recaudación de impuestos y de otros recursos previstos por la LDB (Art. 68); durante el debate sobre la sanción del Decreto N° 5154/2004 una de las líneas de discusión fue la creación de un Fondo Nacional específico para la ETP, similar al logrado en Argentina. Sin embargo, la oposición de algunos estados no permitió concretar la iniciativa:

Cuando discutimos la cuestión del financiamiento en las conferencias, discutimos una parte de lo que sería el financiamiento específico para la ETP. Yo estaba al frente de esa discusión en diversos Estados. Queríamos crear un fondo y usamos como referencia el de Argentina. La idea era crear un fondo de esas características por lo cual, lógicamente, la gente tendría que tener un poco más de recursos que los de Argentina debido al tamaño del país. Para hacer eso tuvimos el apoyo de algunos congresistas, de senadores. Un senador del Sur nos ayudó mucho para ver de dónde podríamos sacar esos recursos. La gente nos mostraba cuáles eran las actividades y

⁵⁶ Cabe destacar, asimismo, que, a diferencia del caso argentino, la iniciativa de oferta de ETP en todas sus modalidades en Brasil es sustancialmente superior en comparación con el caso argentino, donde la oferta de ETP está principalmente ligada al ámbito de la gestión pública del Estado.

dónde podríamos buscar esos recursos para que la educación profesional no se quedara como lo que tiene hoy: un financiamiento discontinuo y diverso. Sin embargo, nunca pudimos llegar a un acuerdo producto de la resistencia de algunos Estados, sobre todo del Estado de São Paulo que siempre fue contrario a nuestras políticas, y entonces no pudimos contar con un fondo exclusivamente para la ETP (FF-Br-, 2017).

Asimismo, existieron otras formas de financiamiento que fueron claves para sentar la base institucional de las futuras reformas en el sistema de la ETP. Una de ellas tuvo que ver con la redirección de los recursos del Programa de Expansión de la Educación Profesional (PROEP-1997)⁵⁷ el cual buscó la redistribución de los recursos para el sector público de la ETP. Además del presupuesto general de la recaudación del Estado Federal destinado a educación, se crearon diferentes programas que buscaron financiar tanto la expansión de la Red Federal de ETP como de las Redes Estaduales y municipales. Entre los programas específicos para la ETIM que buscaban la transferencia de recursos a los gobiernos estaduales se destacaron: el Programa Brasil Profesionalizado (2007), el Programa Educación Media Innovada (2009) y el Programa Nacional de Acceso a la Educación Técnica y Empleo (2011)⁵⁸.

El Programa Brasil Profesionalizado buscaba fortalecer las Redes Provinciales para favorecer el desarrollo de la ETIM por medio de su modernización y expansión; ya sea a través de la inversión en equipamiento, mobiliario, insumos para los laboratorios, material

⁵⁷ El PROEP, creado en 1997, como iniciativa del Ministerio de Educación con el Ministerio de Trabajo y Empleo que buscaba desarrollar acciones integradas de la educación con el trabajo, la ciencia y la tecnología, con el objetivo de implantar un nuevo modelo de Educación Profesional, que propicie la ampliación de vacantes, la diversificación de oferta y la definición de cursos de forma adecuada a las demandas del mundo del trabajo ya las exigencias de la moderna tecnología. El programa pretendía la implantación de la reforma de la Educación Profesional, especialmente en lo que se refiere a las innovaciones introducidas por la LDB, Decreto 2208/97 abarcando tanto la mejora de aspectos técnico-pedagógicos como la expansión de la red de Educación Profesional mediante alianzas con los Estados y con instituciones del segmento comunitario públicas y privadas. Financiaba aspectos de adecuación y actualización de currículos, oferta de cursos basada en estudios de mercado, proyectos escolares, construcción, ampliación o reforma de infraestructura, la adquisición de equipos y materiales de aprendizaje y la capacitación de recursos humanos.

⁵⁸ Además de estos programas dirigidos específicamente a la puesta en marcha de la modalidad de la educación técnica integrada tanto en la Red Federal como en las Redes Provinciales, como ya se mencionó anteriormente, existieron otros programas para diferentes modalidades de la ETP dirigidos por ejemplo: a la articulación de la ETP con la Educación de Jóvenes y Adultos (Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos - PROEJA) y a la inclusión social para mujeres en vulnerabilidad social en cursos de formación profesional (Programa Mujeres mil).

pedagógico-didáctico y capacitación docente. El órgano ejecutor del programa era la SETEC.

El Programa Educación Media Innovada (PROEMI) integraba las acciones del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE)⁵⁹ como estrategia del gobierno federal para reestructurar el curriculum de la educación media por medio de la ampliación del tiempo de los alumnos en la escuela y buscando garantizar la ETIM a partir de la innovación de estrategias pedagógico-didácticas por parte de las escuelas. También promovía la formación de docentes. El programa se ejecutaría por medio de las Secretarías de Educación de cada provincia.

El Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo (PRONATEC-2011), actualmente en vigencia como continuidad del Programa Brasil Profesionalizado (2007), busca el fortalecimiento de la enseñanza media integrada a la educación profesional en las Redes Estatales. El Programa apunta a la expansión, ampliación y modernización de las escuelas de las Redes Estatales de Educación Profesional y Tecnológica, con la finalidad de expandir y ampliar la oferta de cursos técnicos de nivel medio, principalmente de la enseñanza media integrada a la educación profesional y tecnológica. Los recursos son transferidos a los estados a través de los Términos de Compromisos para la construcción, reforma y modernización de escuelas técnicas, estructuración de laboratorios, financiación de recursos pedagógicos y de formación y cualificación de los profesionales de la educación. Las acciones del programa son gestionadas por la SETEC y el FNDE.

Todos estos programas y fuentes de financiamiento previstas, los cuales se constituyeron en importantes mecanismos de regulación de la política (Barroso, 2005b) y en una solución inicialmente eficaz para reorganizar el sistema de ETP en Brasil, no permitieron asegurar el financiamiento de la ETP a lo largo del tiempo poniendo en peligro el sostenimiento de políticas para el sector:

⁵⁹ FNDE posee autarquía federal por la Ley N° 5537/68 y su modificatoria Decreto Ley N° 872/69 y es responsable de la ejecución de políticas educativas del país a través del MEC. Su objetivo es alcanzar la mejora y garantizar una educación de calidad para todos, en especial en la educación básica de la Red Pública. La transferencia de dinero a los estados se da a través de tres mecanismos: constitucionales, automáticos y voluntarios (convenios). Se define como un modelo innovador de financiamiento gubernamental a través de diversos proyectos y programas que actualmente se encuentran en ejecución

...esos proyectos fueron caminando, brindando recursos, pero llega un momento en que la inversión hay que mantenerla. Por ejemplo, necesito para cada escuela cerca de un millón, dos millones de inversión anualmente en la mejora y más unos tres, cuatro, cinco para el mantenimiento. Y no hay una ley que lo garantice. En este año (2017) el gobierno recortó el presupuesto. Este año dio siete millones menos. Esto es porque quieren mantener veinte años congelados los presupuestos sociales. Es un absurdo, pero es lo que están haciendo. Entonces, no existe como en Argentina esa ley que nos garantice eso. Cada gobierno pasa y no tiene un fondo permanente y eso no es bueno para mantener una política en el tiempo (FF-Br., 2017).

La ETP queda así condicionada a los intereses y voluntades de los gobiernos de turno para aumentar o no el presupuesto, mantener lo ya realizado o potenciarlo. En este sentido, la política del gobierno de Lula da Silva respecto al presupuesto de la ETP era muy clara:

Desde su visión Lula decía: “si alguno de los técnicos llega a mí diciendo que está gastando, está fuera de esto”. Porque él decía que en educación lo que se tiene son inversiones y no gastos. Entonces, creo que esa es la gran diferencia de estos dos períodos del gobierno anterior (de los '90) y el tipo de gobierno de Lula y Dilma (FF-Br., 2017).

3.4. La estrategia política brasilera: diversificar y expandir. La creación de los Institutos Federales

Luego de la sanción del Decreto N° 5154/2004, durante el segundo mandato del presidente Lula da Silva, una de las estrategias políticas más importantes en materia de ETP consistió en la expansión de la Red Federal de instituciones públicas de ETP. Esta fue una política que no sólo acompañó el proceso de consolidación de la ETIM propuesta por el Decreto 5154/04 sino que permitió también ampliar la oferta de ETP en el país bajo un criterio de inclusión social y fortalecimiento de la presencia del Estado Nacional en todo Brasil:

Con la creación de los Institutos Federales nosotros logramos tener presencia desde el gobierno Federal en todos los estados de Brasil, lo cual era sumamente necesario para dar fuerza a una política que impulsaba la inclusión social y educativa (...) Los

gobiernos de Lula y Dilma buscaron trabajar mucho con la inclusión, con la posibilidad de que los alumnos con mayores dificultades económicas logren entrar en las escuelas, fue también un acercamiento de las escuelas a los estados municipales. Esto que ocurrió con la Red Federal y la creación del Instituto Federal y la ampliación de todos, fue una expansión enorme que la gente puede ver hoy (FF-Br., 2017).

Como ya se mencionó en capítulos anteriores, la expansión de la Red Federal se dio a través de la expansión de sus funciones hacia la Educación Superior transformando varios CEFETs y escuelas técnicas y agrotécnicas en Institutos Superiores de Educación, Ciencia y Tecnología y creando Institutos Federales en varias regiones del país donde había una escasa o inexistente oferta de ETP:

Entre las principales motivaciones para la creación de los Institutos Federales se puede destacar la necesidad de fortalecer la identidad de la Red Federal de escuelas técnicas, agrotécnicas y CEFETs que bajo la óptica del Gobierno del Presidente Lula, por la vía de la verticalización e interiorización, lo que ampliaría la oportunidad de oferta de educación científica y tecnológica gratuita y de calidad para los más lejanos rincones del país, pilar fundante para el desarrollo local y para la innovación, e instrumento esencial para la inclusión social por la consolidación de la democratización del acceso en sus unidades (FF.Br., 2017).

La ETP brasilera ganó así un conjunto de instituciones físicas con amplitud de oferta, verticalidad, con compromiso con el desarrollo local y responsabilidad con la educación básica, donde se incluyó además la oferta de ETIM como obligatoria para los institutos con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades educativas. La expansión de la Red Federal, bajo el lema de garantizar la inclusión educativa, trató de llegar a aquellas regiones más inhóspitas del Brasil contribuyendo así al desarrollo local a partir de la formación en determinadas especialidades de acuerdo a las características económico-territoriales:

En todas las macros y microregiones la gente tiene escuelas, escuelas en determinadas ciudades que pueden atender también un número de ciudades que están en su entorno. Entonces, puedo decir que incluso con eso, tuvo un impacto cualitativo grande en el interior, porque muchas comunidades que necesitaban que sus hijos vengan a las capitales y no tenían recursos para hacerlo los están formando a sus hijos con la misma calidad allí, en su ciudad o en ciudades próximas. Es una cosa muy importante. Al

mismo tiempo, esa oferta en términos de cantidad no tiene todo lo que Brasil necesita, pero en términos cualitativos eso es muy bueno porque ella se volvió referencial. Ella ya era una referencia, pero ahora ya es una referencia en todo el país (FF.Br., 2017).

Dado este grado de alcance, tal como lo expresan diferentes documentos ministeriales, será posible establecer una singularidad en la arquitectura curricular de los Institutos a través de la flexibilidad para establecer itinerarios de formación y la integración de los diferentes niveles de la educación básica y de enseñanza superior, además de crear posibilidades para educación continua, buscando atender las demandas de la realidad productiva de cada región.

3.4.1. “Enfrentados”: la histórica disputa entre el Estado de São Paulo y el gobierno de Lula

A diferencia del caso argentino, quien logró la alianza paulatina de todas las provincias para la aplicación de la LETP, el gobierno de Lula da Silva encontró una oposición muy fuerte de parte de uno de los estados más importantes política y económicamente de Brasil: el Estado de São Paulo; el cual sistemáticamente se resistió a un acompañamiento efectivo de las acciones desarrolladas desde el gobierno federal. Una evidencia de ello fue el rechazo a la iniciativa del gobierno de Lula para realizar reuniones en territorio paulista para el debate del Decreto 5154/2004. Tal como lo explicita el funcionario federal entrevistado:

En general hemos tenido una articulación política muy fuerte, los estados se convirtieron en socios en nuestra discusión. Y los secretarios estaduais vinieron con una visión realmente de mejorar la educación del país... Excepto São Paulo, que es un caso aparte porque São Paulo hace veinte años que tiene un gobierno tucán, como lo llamamos aquí, gobierno del Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB) con una visión neoliberal de la educación. Entonces, nunca conseguimos vencer en São Paulo. Y por esa autonomía que los estados tienen, que la legislación no obliga, São Paulo siempre fue en contra nuestro. Porque ellos ya tienen un modelo de ETP y su modelo puede incluso ser considerado victorioso, pero dentro de su visión... No de la nuestra. El CEETPS es su Red de escuelas técnicas estaduais y es un buen centro de formación, no es de negar, pero ellos son más cercanos al formato que ofrece SENAI, SENAC que tiene esa concepción de educación tecnológica diferente a lo

que la gente necesita. Ellos hoy tienen un Centro de Innovación y son muy buenos en esa área, como también lo es el SENAI, pero con una concepción muy diferente de la nuestra (FF-Br., 2017).

Cabe destacar, asimismo, que esta situación reflejada en los niveles de gestión de gobierno, es decir, en el plano político, se tradujo también a nivel de las escuelas; teniendo repercusiones en la relación que se pudieron establecer entre las escuelas técnicas de la Red Provincial de São Paulo y los Institutos Federales:

Hay una competencia directa entre el CEETPS y el Instituto Federal que es una competencia política. Porque el CEETPS políticamente tiene 20 años trabajando en la ETP de la mano del PSDB, y el Instituto Federal, creció con el Partido de los Trabajadores (PT). Entonces, es una competencia directa. Obviamente ellos nos quieren sacar nuestros alumnos, porque ellos tienen allí electrónica y la gente también tiene electrónica aquí. Incluso existe hasta un malestar con ellos, vamos a decirlo así... Nosotros teníamos un proyecto, teníamos un profesor aquí que era Concejal y él fue candidato a Gobernador. Él consiguió un presupuesto para nosotros para desarrollar proyectos para los alumnos, sólo que el dinero era Federal, entonces, el dinero venía vía gestión Federal. Entonces ese dinero vino al Centro de Tecnología de la Información de Campinas (CTI)⁶⁰. Para allá, y en aquella época, no existía el Instituto Federal. Entonces, el CTI nos llamó a nosotros y la gente comenzó a desarrollar proyectos con los alumnos nuestros allí en el CTI. Mientras tanto se creó el Instituto Federal dentro del CTI porque el edificio del Instituto Federal no fue construido hasta hoy (2017). Entonces, ellos empezaron a tener alumnos y ahí empezaron a recoger nuestros sus alumnos y no cualquier alumno, generalmente buscan los mejores. Sólo que el presupuesto destinado para esos alumnos era nuestro,

⁶⁰ El Centro de Tecnología de la Información “Renato Archer” es una unidad de investigación del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones (MCTIC) del Estado de Brasil. Fue inaugurado en 1982 y se ocupa de la investigación y el desarrollo en tecnología de la información. Posee una importante interacción con el sector académico (a través de diversas alianzas en investigación), y con el sector industrial, a través de varios proyectos de cooperación con empresas en áreas de: electrónica, sistemas electrónicos, sistemas de información, software, aplicaciones de TI, robótica, visión computacional, tecnologías de impresión 3D para la industria y la medicina, software de apoyo a la decisión, etc. Es uno de los centros más importantes en materia de informática y telecomunicaciones del país y uno de los principales polos científicos y tecnológicos de América Latina. Actualmente, en su predio de más de 380.000 m² funciona el Campus Campinas del Instituto Federal de Sao Paulo, creado durante el segundo mandato de Lula a través de la Ley 11892/08.

estaba destinado para nosotros. Incluso los alumnos luego ganaron un premio Estocolmo y ellos fueron allí, cenaron con la Reina de Suecia, con el Rey, todo. Y fue un proyecto que fue desarrollado por los alumnos del CEETPS con los profesores del CTI. Pero cuando ellos ganaron ese premio fue un infierno, porque en la inscripción del premio en ningún momento apareció el nombre del orientador nuestro del CEETPS, aparecía sólo un nombre de los alumnos y ahí ellos hicieron una presentación diciendo que le Instituto Federal hizo en realidad un proyecto en sociedad con el CTI con becas del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq)⁶¹ ellos también querían aparecer (Director ETE-Br., 2017).

Las disputas entre el gobierno federal y los gobiernos estaduais se trasladaron a las escuelas. Los entrevistados destacan que pasado el tiempo se generó un enfrentamiento entre las escuelas técnicas pertenecientes al CEETPS y los Institutos Federales, creados durante el gobierno de Lula⁶². Ahora, lo que resulta interesante en el discurso del director citado más arriba, es que la disputa entre el Instituto Federal y el CEETPS está anclada también en el reclutamiento de los mejores alumnos. Ello alerta, por un lado, que la enseñanza que ofrece el CEETPS es de calidad y poseen alumnos con un alto rendimiento académico en general, y por el otro lado, que su formación tiene un impacto social importante. Todo lo cual podría llevarnos a pensar que la falta de apoyo del Estado de São Paulo a las políticas federales, más allá de lo político, tiene que ver con un sistema de ETP bien consolidado y con una larga trayectoria, tal como lo expresaba el funcionario federal anteriormente.

Por otra parte, también se puede reconocer cierto reclamo hacia las acciones que se empezaron a desplegar en torno a los Institutos Federales, sobre todo en lo que respecta a la inversión. Los entrevistados reconocen que, desde la creación de los Institutos Federales, mucho del financiamiento que venía para la red de escuelas técnicas del Estado de Sao Paulo fue redireccionado para los Institutos Federales, provocando algunos enfrentamientos. Asimismo, y si bien como afirman algunos funcionarios que resulta escasa la oferta de la

⁶¹ El CNPq forma parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones (MCTIC) y tiene como principales atribuciones fomentar la investigación científica y tecnológica e incentivar la formación de investigadores brasileiros. Fue creado en 1951 y actualmente desempeña un papel primordial en la formulación y la conducción de las políticas de ciencia, tecnología e innovación. Su actuación contribuye al desarrollo nacional y al reconocimiento de las instituciones de investigación e investigadores brasileños por la comunidad científica internacional. El CNPq es una institución similar al CONICET en Argentina.

⁶² Esto último será trabajado con más precisión en el Capítulo VII, Apartado 2.

modalidad ETIM de los Institutos federales y del CEETPS en relación a la demanda⁶³, el director de la ETE-Br destaca que se puede reconocer una lucha manifiesta por ganar el espacio de la ETP en el Estado de Sao Paulo, en palabras del mismo:

Usted puede notar que al lado de cada escuela técnica dependiente del CEETPS o en sus cercanías se levantó un Instituto Federal, eso no fue una decisión inocente, tuvo que ver con posicionar al gobierno federal en la oferta de ETP. Además, muchos de estos Institutos Federales ofrecen los mismos cursos que nosotros y si bien no es suficiente igualmente la oferta para cubrir toda la demanda de educación técnica integrada, se producen roses (Director ETE-Br., 2017).

La lucha de poder entre el Estado Federal y el estadual se visualiza también de esta manera, en la posibilidad de ganar presencia en territorio a través de la creación de nuevas instituciones y la apertura de especialidades en los diferentes niveles de la ETP.

4. A MODO DE SÍNTESIS

El capítulo ha mostrado cuales han sido las acciones y estrategias a seguir en el marco de una nueva forma de hacer política educativa para la ETP en Argentina y Brasil, donde uno de los principales objetivos fue recuperar la ETP como modalidad de la escuela secundaria y reposicionarla como factor de crecimiento y desarrollo socio-económico.

En este sentido, ambos países introducen como estrategia de trabajo el diálogo y la concertación, aunque ello no desligado de conflictos y luchas. En consonancia con Ball (1994), el proceso de construcción de los textos políticos que daría materialidad a las intenciones de los gobiernos de turno se dió de manera compleja “a través de luchas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones” (p. 11).

En Argentina, la primera estrategia de trabajo desde el nivel central de gobierno estuvo ligada a reposicionar al INET como organismo legítimo de gestión de la política educativa para la ETP, para de esta manera poder lograr el apoyo de las provincias en la sanción de un nuevo cuerpo normativo.

⁶³ Esta situación es tanto reconocida por el funcionario estadual del CEETPS como por el funcionario nacional: “la creación de los Institutos Federales fue una buena política del gobierno de Lula, sin embargo, no alcanzó a cubrir toda la demanda de ETP” (FE-Br., 2017); “Aun así, con la expansión de los Institutos Federales, Brasil no alcanza a cubrir toda la demanda de ETP” (FF-Br., 2017).

El proceso de negociación en la sanción de la LETP llevó a crear estrategias de persuasión para lograr la adhesión de amplios sectores de la sociedad que participaban en la elaboración del documento base: escuelas, gremios, sindicatos, sector productivo, etc. El entrecruzamiento de intereses respecto al rumbo de la política para la ETP hizo que el camino no fuera fácil pero se llegó al objetivo propuesto: lograr una ley de alcance nacional que permitiera regular el sistema de ETP en sus diferentes modalidades y niveles en todo el territorio argentino.

En Brasil, la urgencia de poder volver a la modalidad de la ETIM llevó a la sanción del Decreto 5154/2004. Asimismo, y de igual manera que en el caso argentino, el decreto fue sometido a discusión y debate entre amplios sectores de la sociedad; pero, por el contrario, si bien se logró su sanción hubo un Estado que permaneció al margen y miró de reojo todo este proceso: São Paulo.

São Paulo fue uno de los estados a encabezar la ofensiva opositora, frenando intentos de generar marcos regulatorios o acciones más amplias. Tal es el caso de crear un fondo de financiamiento similar al de Argentina. Asimismo, el gobierno federal, generó otro tipo de estrategias de financiamiento y expansión del sistema de ETP con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades; lo cual vino de la mano de la expansión de la Red federal a través de la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

CAPÍTULO VII

LA POLÍTICA SITUADA EN ESCUELAS TÉCNICAS DE ARGENTINA Y BRASIL

PRESENTACIÓN

Este capítulo parte de la concepción de que las políticas educativas no se implementan, sino que son actuadas y resignificadas en el contexto escolar, el cual de acuerdo a su materialidad torna a cada escuela como un espacio único de actuación. Siguiendo esta línea de análisis se presenta una variedad de aspectos contextuales que describen a cada escuela en estudio, que le asignan cierta particularidad en el proceso de puesta en acto de la política. Parafraseando a Ball se trata de “poner a la vista el telón de fondo, la base empírica” (Ball, Maguire, & Braun, 2012, p. 10) de la investigación sobre las políticas educativas para la Educación Técnico Profesional (ETP) en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil.

De acuerdo a la tipología propuesta por Ball et al. (2012), la descripción y análisis de los aspectos contextuales fueron organizados en base a cuatro dimensiones: situada, profesional, material y externa. Se recupera para el análisis la palabra de los diferentes actores institucionales entrevistados, el análisis documental y bibliográfico.

El primer apartado refiere a la dimensión situada de la política educativa, en donde se destacan aspectos relevantes para los casos estudiados como: localización de cada escuela, su trayectoria formativa, características de la matrícula y requisitos de ingreso de los alumnos. En el segundo apartado, se presenta la dimensión material de la escuela en donde se destacan aspectos relativos a la infraestructura, programas y proyectos de asistencia y financiamiento. El tercer apartado se focaliza en las características que adquiere la gestión directiva como uno de los aspectos centrales en el marco de la dimensión profesional, en tanto le otorga especificidad y diferenciación del resto de las escuelas de enseñanza media. Por último, en el cuarto apartado y bajo la denominación de dimensión externa, se presenta la propuesta formativa de las escuelas técnicas como un aspecto central en su vinculación con el medio económico-productivo próximo, sobre todo en lo relativo a la existencia de convenios con empresas y *parcerias*. Por último, se presenta una síntesis del capítulo.

1. LA DIMENSIÓN SITUADA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE ARGENTINA Y BRASIL: LOCALIZACIÓN, TRAYECTORIA FORMATIVA Y MATRÍCULA

La trayectoria educativa de una escuela, su ubicación y las características de los alumnos son aspectos que otorgan particularidad no sólo a la institución misma sino también al proceso de puesta en acto de la política. Estos aspectos se interrelacionan y confluyen en formas de actuación de la política que resulta única para cada escuela.

La ETP-Arg., como ya se mencionó en el Capítulo III, es una escuela pública de gestión provincial emplazada en el centro de la ciudad de Córdoba, capital de la provincia homónima, con más de 70 años de antigüedad y gran reconocimiento social por su trayectoria educativa en la formación de técnicos para el área industrial.

La escuela cuenta con un ingreso irrestricto que responde a la regulación actualmente vigente en la provincia de Córdoba para todas las escuelas técnicas públicas, es decir, que los alumnos egresados de la escuela primaria no pasarán por ningún mecanismo de selección⁶⁴, aunque se destacan algunos criterios a tener en cuenta para matricular a un alumno. De acuerdo a la reglamentación establecida por la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP), las escuelas técnicas provinciales tienen en consideración los siguientes puntos para las inscripciones:

- I. Los centros educativos que estén en condiciones de infraestructura y sobre la base de las secciones de cursos existentes, incorporarán automáticamente a la totalidad de los aspirantes pre-inscriptos.
- II. Cuando el establecimiento educativo no posea vacantes en cantidad suficiente para atender la demanda existente, se procederá a efectuar un sorteo público de aspirantes pre-inscriptos.
- III. Los aspirantes que tengan hermanos que pertenezcan al alumnado del establecimiento, tendrán asegurada su vacante en la misma unidad escolar.
- IV. Los estudiantes con ingreso directo deberán cumplimentar con la preinscripción y de igual modo estarán sujetos al sorteo de turno (si lo hubiera).

⁶⁴ Una excepción a este principio, se dará cuando la demanda sea mucho más alta que las vacantes ofrecidas y en tal caso se procederá a un sorteo.

- V. Los estudiantes egresados del sexto grado de escuelas primarias que comparten edificios y/o predio con centros de educación técnicas, tendrán ingreso directo al primer ciclo del mismo establecimiento.
- VI. La pre-inscripción deberá efectuarse en un único centro educativo de cualquiera de las Direcciones del Nivel.
- VII. Los centros educativos deberán reservar vacantes para ser cubiertas por los alumnos que repiten o que se encuentren rindiendo examen (DGETyFP, 2018).

Desde la reglamentación se recomienda a las instituciones escolares no superar los 35 alumnos inscriptos por división. Actualmente, existen 203 escuelas de gestión pública en la provincia de Córdoba que ofrecen la modalidad de la ETP, de las cuales 31 se encuentran ubicadas en la ciudad de Córdoba: 17 son escuelas técnicas históricas de dependencia provincial desde sus orígenes o transferidas (ex ENET) y las 14 escuelas técnicas restantes son escuelas mixtas, es decir, escuelas que ofrecen la oferta pública de la educación secundaria común y alguna especialidad de la rama técnica (INET, 2018). De esta forma, las escuelas en la provincia que ofrecen ETP cubren ampliamente la demanda de matriculación sin necesidad de poner en juego mecanismos de sorteo para las vacantes.

Respecto a la ETE-Br. la misma también es una escuela de gran trayectoria educativa, constituyéndose en la primera escuela técnica de la ciudad con más de 100 años de antigüedad. Se encuentra localizada en la ciudad de Campinas, en el Estado de São Paulo y forma parte de la red de escuelas técnicas que integran el CEETPS. La ETE-Br. posee un sistema de selección de estudiantes para cubrir la matrícula, el cual se encuentra reglamentado por el CEETPS. El sistema se llama *vestibulinho* y consiste en una prueba de clasificación donde los alumnos que obtienen los mejores resultados pueden acceder a una vacante en una escuela técnica estadual. De acuerdo al reglamento vigente cada escuela garantiza la divulgación pública de la apertura de inscripciones indicando los requisitos, condiciones y sistemática del proceso, lo que será divulgado a través de la Prensa Oficial.

Como condiciones para matricularse en una escuela de educación técnica estadual se solicita haber concluido la Enseñanza Fundamental y haber realizado el *vestibulinho* obteniendo un puntaje que le permita acceder a la vacante. Para los alumnos que se inscriben en el segundo y tercer año, se solicita haber realizado un proceso de clasificación o reclasificación. Muchas veces la reclasificación tiene que ver con la transferencia de alumnos

de una escuela a otra. Un alumno puede haber realizado el *vestibulinho*, ingresar a una escuela técnica estadual y luego pedir el pase a otra. Ahora bien, en todos los casos se tiene en cuenta el puntaje obtenido en el *vestibulinho*. La composición de la clase se determina a partir de criterios pedagógicos con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los alumnos y optimizar los recursos disponibles. El número referencial de alumnos por clase es de 30 alumnos.

Actualmente el CEETPS posee 221 escuelas técnicas estaduais, 2 de ellas instaladas en la ciudad de Campinas y 43 en la capital, São Paulo. De acuerdo a la información brindada por la directora cada año tienen alrededor de 200 inscriptos por especialidad para matricularse en la modalidad ETIM, es decir, que por curso 160 alumnos quedan sin lugar. Estos números no son sólo referenciales de la ciudad de Campinas sino de todo el Estado de São Paulo, ya que la oferta pública de vacantes no logra cubrir la demanda de ETP de la región; considerando, asimismo, que existe un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología en São Paulo que posee bajo su órbita 38 campus esparcidos a lo largo y ancho del Estado, los cuales también ofrecen la modalidad ETIM. Sin embargo, la densidad poblacional que posee el Estado de São Paulo lleva a que la oferta de escuelas públicas no sea suficiente.

Cabe recordar, como se hizo en el Capítulo anterior, que en Brasil existe un gran número de oferta privada para la ETP que tiende a cubrir la vacancia que deja el sector público. Sin embargo, como en el caso del sistema público, el ingreso se encuentra restringido, pero esta vez no entra en juego el mérito sino las condiciones económicas de los interesados. En este sentido, podemos considerar que la expansión del sector privado por medio de la creación del Sistema S en la década del '40 y diferentes reglamentaciones, entre las cuales se encuentra la LBD/1996, abrieron la posibilidad de que este sector cobre relevancia en la oferta educativa del país.

1.1. Características del alumnado

En este apartado nos interesa preguntarnos sobre ¿quiénes son los alumnos que ingresan a las escuelas técnicas de Argentina y Brasil? y ¿cuáles son las razones de su elección? Para comenzar podemos decir que los alumnos que ingresan a las escuelas técnicas de Argentina y Brasil, presentan diferencias bien marcadas.

En el caso de la ETP-Arg los alumnos pertenecen a un nivel socio-económico bajo donde sus padres por lo general son empleados de empresas o de fábricas de la ciudad, otros

son trabajadores independientes o se encuentran realizando tareas de manera informal. Si bien la escuela se encuentra localizada en la zona céntrica de la ciudad de Córdoba, los alumnos que asisten pertenecen a barrios de la periferia: Paso de los Andes, Maurizzi, Caseros, Cupani, Güemes, Bella Vista, Olivos, Ferrer, Colinas y Parque Vélez Sarsfield, California, Parque Capital, Parque Atlántica, Altos de Vélez Sarsfield, Balcarce, Rosedal, Parque Horizonte, Parque Los Molinos, Matienzo, Ameghino, Villa Adela, ATE, Estación Flores, Irupé, Cabo Fariña, Los Olmos, Centro, Alberdi, Alto Alberdi, Providencia y San Martín. y en escaso número a ciudades aledañas como Villa Allende y La Calera.

En la escuela se reconocen problemas de indisciplina, problemas de adicciones y socio-económicos que no sólo derivan en un alto grado de desgranamiento y sobreedad sino también en acciones violentas. En palabras del director:

Nosotros somos “depósito” de alumnos... los padres vienen y te dejan al chico porque son padres que tienen que trabajar todo el día. No hay un compromiso por parte de ellos con la escuela, son muy pocos los casos donde vos llamás a una reunión y vienen todos los padres, eso es rarísimo. Hay veces que uno llama a una reunión y no viene nadie (...) Y hay chicos con problemas de adicciones, en los últimos años la droga se empezó a meter más y eso lleva a la violencia, la delincuencia, etc. La semana pasada un padre y un hijo molieron a palos a un preceptor de acá ¿no sé si lo viste? Salió en la tele... fue porque el preceptor le sacó el celular... pero bueno son chicos que tienen problemas, los padres tienen problemas y todo entra a la escuela (Director ETP-Arg. E1, 2015).

Claramente se visualiza en la entrevista al director una correspondencia entre el tipo de población que asiste a la escuela y el cotidiano escolar, lo que Ball, Maguire, & Braun, (2012) denominan como el *ethos* y la cultura de la escuela.

Otra cuestión a considerar que se destaca de las entrevistas realizadas a alumnos y al mismo directivo, es el alto índice de sobreedad, dado principalmente por la repitencia, el abandono, el retorno a los estudios o los pases de una escuela a otra; es por ello que las edades de los alumnos del último año varían entre 17 a 22 años.

Respecto a las razones que guían la selección de la escuela por parte de los alumnos, están ligadas a la trayectoria educativa de la misma en la región y a los convenios que ésta mantiene con algunas empresas automotrices de la ciudad, lo cual es valorado por los

alumnos como futura posibilidad de inserción laboral. En este sentido, la mayoría de los alumnos concurren a ETP-Arg. con el objetivo de aprender un oficio que les permita insertarse en el mundo del trabajo y si las condiciones socio-económicas se lo permiten, a futuras carreras universitarias. Aunque sólo un 10% de los entrevistados manifiesta interés en esta última opción. Al respecto podemos destacar de las respuestas grupales:

Alumno 3: yo fui a averiguar a varios colegios y me gusto este porque era más para lo práctico, lo que uno necesita en la vida cotidiana: agarrar una pinza, herramientas, te permite ir y venir en los ámbitos laborales y me llamo la atención. Yo vine por automotores, pero terminé eligiendo mecánica porque fue lo que más me gustó (EGA ETP-Arg. 1).

Alumno 2: yo la elegí porque siempre me gustó armar cosas, desarmarlas, desde chico y lo veía a mi primo que también había venido a este colegio que hacían esas cosas y bueno me pareció mucho más divertido para ir a estudiar no más como en el caso de otras escuelas. Además, salís más formado para conseguir un trabajo. En las otras escuelas no aprendés nada. Y yo quiero terminar la secundaria y ponerme a trabajar (EGA ETP-Arg. 2).

Alumno 5: yo vine por el tipo de educación más que todo y nos brindaron cosas que a veces nosotros no sabemos. Por ejemplo, algunas cosas en este caso, en el caso mío, los motores, porque yo antes directamente no los tocaba, los veía por internet o los veía en los libros y gracias al colegio tuve la oportunidad de abrir un motor, de tocar, hacer unas cosas, y encima de todo tuve el privilegio de hacer una pasantía en una empresa. A eso yo no lo tenía en cuenta, ni sabía que me iba a pasar eso en el último año, para mí fue una gran experiencia. Yo ahora tengo la esperanza de entrar en esa empresa cuando salga del secundario (EGA ETP-Arg. 3).

Alumno 4: yo vine acá porque tenés mucha matemática, mucha física, aprendés a hacer algo. Y a mí me gustaría seguir una Ingeniería, Ingeniería Mecánica y la escuela técnica te da la base para eso (EGA ETP-Arg. 4).

La escuela técnica se constituye desde las representaciones de los alumnos como un espacio de formación para el trabajo fuertemente valorada por los conocimientos que transmite en relación a otras modalidades de la educación secundaria. En un número muy reducido de alumnos (tres alumnos), los mismos manifiestan que la elección de la escuela

tuvo que ver con el intento fallido de ingreso a las escuelas pre-universitarias pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba (las cuales poseen un sistema de selección y clasificación de alumnos para el ingreso) o situaciones de repitencia:

Alumno 1: yo rendí para el Monserrat y no me fue bien así que las fechas de inscripción se me fueron todas y me anotaron acá y no sabía que era técnico, me enteré cuando vine acá. Y me quedé... (EGA ETP-Arg. 5).

Alumno 1: yo vengo de repetir en otra escuela, en un Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) y me anoté para terminar la escuela secundaria más que nada (EGA ETP-Arg. 6).

Alumno 5: yo empecé en otro colegio en Mendiolaza, en el San José de Calasanz y en tercer año me cambiaron, ya había pasado de año y me querían cambiar porque me llevaba muchas materias Y no sabían a qué colegio mandarme y justo dijeron “bueno te mandamos a un técnico” y me mandaron a este (EGA ETP-Arg. 6).

En lo que refiere a los alumnos que concurren a la ETE-Br son, a simple vista, alumnos con características muy distintas a los alumnos de la escuela argentina. Se pueden notar esas diferencias en el diálogo, en la forma de comunicarse y relacionarse, en su vestimenta, etc. Son alumnos que poseen un alto capital cultural y lo manifiestan constantemente en el diálogo. En su totalidad son hijos de profesionales o trabajadores en relación de dependencia con un nivel socio-económico medio-alto. Por lo general provienen de barrios de la misma ciudad de Campinas o de ciudades aledañas: Americana, Cosmópolis, Hortolandia, Indaiatuba, Jaguariúna, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Valinhos y Viñedo, entre otras. Estas características en la matrícula de la ETE-Br se pueden inferir que se debe a que son alumnos que en su mayoría provienen de escuelas privadas con un buen nivel de formación y lo cual les ha permitido pasar el *vestibulinho* con buenos resultados. Son alumnos que no presentan problemas de disciplina ni acarrear problemas socio-económicos de base, ello es manifestado explícitamente por la directora entrevistada:

Nosotros no tenemos problemas en la escuela, acá uno puede ver que es un ambiente tranquilo. Si hay problemas con los alumnos refieren más que nada a problemas de depresión en los últimos años por esta ansiedad que genera terminar el último año y poder entrar a la universidad. Eso sí es un problema, pero es un problema de todo el

sistema de educación superior de Brasil que nos afecta a todos (Director ETE-Br. E1, 2017).

También se destaca en las entrevistas realizadas a alumnos y al mismo directivo que los casos de abandono y repitencia son casi inexistentes. De acuerdo a las palabras de la directora “puede que por año un chico se vaya de la escuela, pero por motivos personales (cambio de escuela, gustos, etc.) no por otro tipo de problemas. Por lo general, los que entran luego egresan” (Director ETE-Br. E1, 2017). Por lo tanto, no se destacan problemas de sobreedad y las edades de los alumnos del último varían de los 17 a los 18 años.

Respecto a la elección de la ETE-Br la mayoría de los alumnos manifiestan que concurren a ETE-Br. por el tipo de formación que ofrece, por la titulación con la cual van a salir al mercado de trabajo y las posibilidades que ello les brinda:

Alumno 5: escogí el curso técnico primero porque la enseñanza es muy buena. Una enseñanza de calidad de la escuela principalmente secundaria y también escogí el curso técnico por el que él te prepara para el mercado de trabajo. Principalmente esta escuela, aquí hay grandes laboratorios, muy buenos. Usted sale de aquí preparado y yo había venido a la feria que tenemos aquí y eso me hizo estar más interesado por la escuela (EGA ETE-Br. 6, 2017)

Alumno 1: yo antes estudiaba en una escuela privada y por cuestiones financieras les empezó a ser difícil a mis padres seguir pagándola. Entonces yo buscaba ingresar a una buena escuela pública y en el caso busqué técnica porque ya me dejaría preparado para el empleo, por eso. Y creo que tiene también una buena formación en cuestión de la enseñanza media normal (EGA ETE-Br. 8, 2017).

Asimismo, algunos alumnos afirman que la selección de la escuela a veces no es por elección propia sino por decisión de sus padres. La elección de la escuela que realizan los padres está ligada según la palabra de los alumnos entrevistados al nivel académico, la gratuidad, el puntaje que otorga para el ingreso a las universidades públicas estatales y federales y a una formación que les permita ingresar al mundo laboral en el caso de no poder ingresar en un primer intento a la universidad.

Los alumnos reconocen y diferencian la formación otorgada por las escuelas técnicas del CEETPS en relación a ofertas de educación secundaria común brindada por otros

niveles de gestión de gobierno, sobre todo del municipal. A modo ilustrativo, se recupera la afirmación que realizaba un alumno:

Alumno 3: Como le decíamos a Usted, muchos seguimos la influencia de nuestros padres. Entonces muchos continúan aquí por influencia de los padres, la calidad de la escuela y la gratuidad. Porque en el caso de que se trate de una escuela de barrio, una escuela secundaria de la municipalidad esa no es tan buena como esta. Además, yo ya hice un año y medio de curso y no voy a parar ahora y perder todo esto que ya tuve, entonces creo que esos son los principales argumentos para no salir del curso y permanecer aquí. Además, las escuelas gratuitas del municipio son muy malas (EGA ETE-Br. 1, 2017)

Por otra parte, hay una cuestión que preocupa tanto a los padres como a los mismos estudiantes que tiene que ver con el ingreso a la universidad pública. En Brasil, las universidades estatales o federales también tienen un cupo de ingreso para lo cual se rinde un examen vestibular, este examen es clasificatorio y eliminatorio, aunque existen “cuotas” para determinados sectores sociales.⁶⁵ Por ejemplo, los alumnos pueden realizar los exámenes vestibulares ofrecidos por cada Universidad o el Examen Nacional de Educación Media (ENEM), éste último es un examen estándar para todo el país que tiene en cuenta las notas de la educación secundaria y permite solicitar plaza en distintas universidades.⁶⁶ En este sentido no sólo el ENEM pone en consideración que los alumnos pertenezcan a escuelas públicas, sino que en su postulación para el ingreso a la universidad los alumnos que hayan

⁶⁵ Para dar un ejemplo, en el caso del ingreso a la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) existen vacantes diferenciadas: para el año lectivo 2019 se prevén 3.340 vacantes regulares para la admisión en los cursos de grado, distribuidos en los siguientes sistemas de evaluación para el ingreso a universidades públicas de Brasil: 2.589 vacantes ofrecidas por medio del vestibular de la UNICAMP; b) 645 vacantes ofrecidas por el ENEM; c) 23 plazas ofertadas por el Vestibular Indígena y e) 83 plazas ofertadas por competiciones Conocimiento Juegos Olímpicos.

⁶⁶ Asimismo, el ENEM tiene otros finalidades de acuerdo a los resultados: 1. Posibilitar la constitución de parámetros para la autoevaluación del participante, visando la continuidad de su formación y su inserción en el mercado de trabajo; 2. permitir la creación de referencia nacional para el perfeccionamiento de los currículos de la Enseñanza Media; 3. se utilizará como mecanismo único, alternativo o complementario para el acceso de la Educación Superior, especialmente, la ofrecida por las instituciones federales de educación superior; 4. permitir el acceso del participante a programas gubernamentales de financiamiento o apoyo al estudiante de Educación Superior; 5. ser utilizados como instrumento de selección para ingreso en los diferentes sectores del mundo del trabajo; 6. viabilizar el desarrollo de estudios e indicadores sobre la educación brasileña. Para más información ver: <https://enem.inep.gov.br>

realizado su educación fundamental y media en escuelas públicas tendrán un “bonus” en el puntaje (COMVEST, 2018).

De esta manera, la elección de la ETE-Br se fundamenta también en una necesidad de garantizar un puntaje extra para el ingreso a la universidad. Por lo cual, en algunos casos la valoración respecto a la formación meramente técnica se presenta como un factor secundario en el discurso de los alumnos. Aquellos que no logran entrar a la universidad saben que tienen más posibilidades de ingresar al mundo laboral si tienen una formación técnica en una escuela de renombre y por lo tanto están mejor posicionados respecto a otros candidatos en el sistema productivo:

Alumno 5: Si no entrás a una universidad en el primer intento, lo que te brinda esta escuela es una formación que te permita trabajar para mantenerte mientras te preparás para el ingreso del otro año. Así no te tienen que estar sosteniendo económicamente tus padres (EGA ETE-Br. 3, 2017).

Toda esta situación de estar previendo a futuro cómo ingresar a la universidad genera un estado de ansiedad y de depresión en los alumnos, tal cual lo mencionaba anteriormente la directora. Algunos de los alumnos no solamente que permanecen desde las 7.30 de la mañana hasta las 17.00 hs en la escuela, sino que a la salida muchos de ellos asisten a cursos preparatorias para rendir el ENEM o el vestibular. El curso dura tres horas y es privado, es decir que los alumnos que buscan un buen rendimiento en el examen deben pagar para ser preparados. La presión que tienen los alumnos por todo ello es muy alta, tal cual lo expresa uno de ellos:

Alumno 4: Yo me estoy preparando para el vestibular desde julio. Estoy yendo a una academia. Salgo de acá y me voy de 19:00 a 22:00 hs. a la academia. No sólo que tengo que estudiar para acá, para la escuela, sino que también estudio para el vestibular. Hay días que no duermo, estoy estresado... (EGA ETE-Br. 2, 2017)

El proceso de ingreso a las escuelas técnicas de Argentina y Brasil se presenta de esta forma bien diferenciado. Y cómo ello es regulado por cada provincia/Estado es un aspecto importante en la determinación de los efectos de las políticas nacionales/federales y de los principios que las guían, sobre todo en lo referido al derecho a la ETP.

Los criterios de ingreso y permanencia en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil, se constituyen como mecanismos de regulación (Barroso, 2005b), en mayor o en menor

medida en un país y en otro, determinando quienes son los que definitivamente gozan de su derecho a la ETP y quiénes no. Y en donde también entran en juego otros factores como los condicionamientos socio-económicos de los alumnos que, en conjugación con los criterios de ingreso, llevan a la reproducción de las desigualdades sociales en desmedro de la justicia social y la igualdad de oportunidades (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Dubet, 2001)

2. LA MATERIALIDAD DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS EN ARGENTINA Y BRASIL

La materialidad de las instituciones educativas puede tener un impacto considerable en la puesta en acto de la política (Ball et al., 2012). El edificio, el personal, las tecnologías y la infraestructura se constituyen en elementos sustanciales para dar curso a las reformas. De esta forma, hablar sobre lo “físico” de las escuelas nos permite tener un acercamiento a las condiciones concretas de la puesta en acto de la política educativa sobre todo en lo que refiere a la propuesta de formación de los alumnos. Por ejemplo, en el caso de la ETE-Br puede llamar la atención la organización e infraestructura que presenta respecto al caso de la ETE-Arg, lo que a simple vista da cuenta que las escuelas operan en contextos físicos y organizativos muy diferentes.

La ETP-Arg posee un edificio de 40 años donde la vieja infraestructura se mezcla con la nueva. La parte más nueva de la escuela, que es el taller para la Especialidad Automotores, fue construido gracias al financiamiento otorgado a través de los Planes de Mejoras Institucional (PMI). La escuela cuenta con un espacio de casi una cuadra con un edificio que posee planta baja, un primer piso, un segundo piso y un entrepiso. El edificio es imponente por su extensión y la cantidad de sectores que posee. Sin embargo, ello a la vez genera cierta desorganización. El edificio fue remodelándose a medida de las necesidades y no siempre la distribución ha acompañado una organización armónica del mismo: “uno se pierde en esta escuela”, alega el director.

Podemos ingresar a la escuela y recorrerla entera. El control que existe en su ingreso es sobre los alumnos. Hay un adulto en la puerta, designado bajo tareas pasivas que cuida del ingreso y el egreso de los alumnos, pero no hay un control de las personas adultas que ingresan y egresan del colegio. Esta “apertura” tiene una connotación muy fuerte, ligado a lo público, del director; él mismo lo expresa de esta forma:

...esta es una escuela pública, esta es una escuela de todos y para todos. Yo no puedo decidir cerrarle la puerta a alguien que quiere entrar y conocer la escuela. Si vos querés investigar esta escuela y recorrerla entera lo podés hacer porque esta es una escuela del Estado y no vas a ver nada que no hayas visto en otra escuela pública. Yo no tengo nada que ocultar. Esto es lo que somos, lo que podemos hacer (Director ETP-Arg. E2)

Estos principios que maneja el director respecto a lo público, tiene un alcance más allá del mero conocimiento de la materialidad de la escuela, de lo físico de la institución. Tiene que ver con la apertura total de lo que se dice y se hace en la escuela, en el diálogo con alumnos, profesores y demás personal. Se puede notar una libertad absoluta en el diálogo y en las formas de trabajo: todos opinan sin tapujos sobre la escuela, la situación de la escuela y las problemáticas que enfrenta.

Al momento del trabajo de campo la escuela disponía de cuatro programas, 3 nacionales: Centro de Actividades Juveniles (CAJ)⁶⁷, Programa de Finalidad de la Escuela Técnica (FinEsTec)⁶⁸, Conectar Igualdad⁶⁹; y uno provincial: Programa de

⁶⁷ El CAJ es un proyecto pedagógico de extensión educativa que se implementa de manera integrada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela y en el marco de diferentes orientaciones en las que los jóvenes desarrollan actividades educativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza; la ciencia; el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; el deporte; el arte y la literatura. Entre sus objetivos podemos destacar: mejorar las condiciones de acceso a la escuela, la permanencia y egreso de los y las adolescentes y jóvenes; fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes a través de nuevas formas de estar y de aprender en la escuela por medio de acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar y la participación integrada de estudiantes secundarios de diferentes instituciones educativas, por ejemplo de la escuela sede, de otras escuelas y de aquellos adolescentes que, por distintos motivos, no están cursando sus estudios obligatorios.

⁶⁸ El FinEsTec es una estrategia federal diseñada para quienes terminaron de cursar el último año en una escuela técnica y les quedan pendientes materias para obtener el título técnico de nivel secundario. Ofrece un permanente acompañamiento pedagógico al estudiante en las distintas fases del proceso de preparación hasta rendir y aprobar las materias. Para ello incorpora el rol de Coordinador Pedagógico como figura clave en tanto nexo entre las instituciones que participan, los Docentes Tutores, los estudiantes y el referente jurisdiccional. Está centrado en las materias de los campos de Formación científico-tecnológica y técnica específica, con especial énfasis en garantizar que los ámbitos en que se desarrollen las tutorías respondan a los requerimientos establecidos por la modalidad respecto a los entornos formativos necesarios para la adquisición de las capacidades profesionales y es una estrategia que rige actualmente en todo el país.

⁶⁹ Conectar Igualdad fue un programa surgido que surgió como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, lanzado en 2010 mediante la firma del Decreto N° 459/10 durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner. La iniciativa estuvo enfocada en recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digitales, educativa y social en el territorio argentino. La continuidad de Conectar Igualdad se ha visto comprometido a partir del año 2016, debido a que el gobierno nacional ha transferido a la órbita de las provincias la ejecución del programa, y las mismas no cuentan con fondos para solventarlo. Al mes de julio de 2015, se han entregado 5 millones de computadoras, y además se construyeron 1428 aulas digitales en todo el país. El

Inclusión/Terminalidad (PIT 14-17).⁷⁰ Además, de forma permanente, cuenta con el servicio de comidas provisto por el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR).⁷¹ Desde el año 2004 recibe fondos por parte del INET, a través de los Planes de Mejora del Fondo Nacional para la Educación Técnica Profesional.

Cabe destacar que, en los encuentros realizados con el director, el mismo ha manifestado que la existencia de tantos programas, provinciales o nacionales, ha llevado a aumentar su trabajo administrativo y de gestión de personal, como así también algunas veces ha generado confrontaciones con los encargados de la gestión de los programas:

El problema con tantos programas y proyectos que tiene la escuela es que te suman responsabilidades y gente... Cada programa tiene un Tutor y un Referente Jurisdiccional. Entonces de pronto esta gente empieza a tener incidencia en la gestión de la escuela, porque como ellos vienen del gobierno, del Ministerio, es como que no son parte de la escuela, pero lo son porque vienen del Ministerio y tienen cierto poder... y ahí se hace difícil coordinar... Consensuar (Director ETP-Arg. E2).

Bajo estas circunstancias la escuela además no cuenta con una gran diversidad de cargos, posee un director, dos vicedirectores (uno para el turno mañana, uno para el turno tarde-noche), una secretaria y un auxiliar de dirección. El cuerpo de docentes está integrado por 240 trabajadores de la educación que desarrollan sus actividades en la institución. Dentro de ese número se encuentran los docentes con cargos de Jefe de Taller, los Maestros de

programa recibió premios en el extranjero y de diferentes organismos internacionales, entre ellos una distinción del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y por la cumbre Iberoamericana, entre otros.

⁷⁰ El PIT 14-17 es un programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años que posibilita a los adolescentes que hayan abandonado la escuela al menos un año antes de la puesta en marcha del programa (año 2010) o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo que, en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio trayecto formativo. La propuesta reconoce los recorridos educativos previos –debidamente certificados– de los jóvenes y establece un sistema de promoción por asignaturas, en vez de por año, de manera tal de permitirles avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades. Los espacios curriculares se presentan como obligatorios en donde se reúnen los saberes básicos previstos para la educación secundaria, de duración anual o cuatrimestral y complementarios, cuyo propósito es diversificar la oferta educativa. Prevé instancias de tutorías y de coordinación pedagógica para asesorar a los adolescentes en el diseño de su itinerario de cursado e introducirlos en el dominio de estrategias generales para la organización del tiempo y el manejo de los materiales de estudio.

⁷¹ PAICOR es un programa social que inició su implementación en 1984, es decir, que cuenta con 34 años de servicio y asistencia a la comunidad. Se encuentra destinado a niños y jóvenes carenciados que asisten a establecimientos educativos públicos. Su objetivo primordial es contribuir a la inclusión y permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de vulnerable, brindando asistencia alimentaria y propendiendo a mejorar hábitos vinculados a una alimentación saludable

Enseñanza Práctica y los Tutores de Pasantías que a la vez son los Coordinadores por Especialidad. La escuela cuenta con biblioteca, laboratorios y talleres para cada especialidad. A excepción del taller de automotores, los demás son los talleres y laboratorios que se originaron con la escuela, por lo cual podemos dar cuenta que esta infraestructura posee varios años y en muchos casos carece de mantenimiento. Lo mismo ocurre con las maquinarias e insumos. Hay tornos en desuso que poseen tantos años como la escuela, sólo cuentan con dos tornos con Control Numérico Computarizado (CNC) comprados con fondos de los PMI.

La escuela en general, da cuenta de un edificio de muchos años y con escaso funcionamiento. Vidrios rotos que condicionan durante las épocas invernales el dictado de clases. Parte del mobiliario tampoco posee buen mantenimiento y hay aulas muy deterioradas, por ejemplo, en una de las aulas los alumnos han roto la pared de tal manera que se puede ver a través del agujero el aula contigua. Los mismos alumnos dan cuenta de estos deterioros, al respecto mencionaban:

Alumno 1: Acá la escuela está muy rota, muy mal. Mire ese agujero, no se puede escuchar bien la clase porque se escucha lo que el profesor de al lado dice. Acá la gente no cuida nada. En invierno con los vidrios rotos te morís de frío. Vino mucha plata del gobierno dicen, pero nosotros no la vemos... qué se yo... A veces algunos profes te hacen arreglar sillas, bancos, pero no alcanza. Y si vienen cosas nuevas a veces se las roban de los talleres (EGA ETP-Arg. 7).

De acuerdo a los relatos de los alumnos como de los profesores, particularmente de los que están a cargo de las pasantías (coordinadores de la especialidad), se han presentado casos de robo en la escuela que ha derivado en la limitación del uso de materiales y herramientas. Al respecto el Coordinador de la Especialidad Automotores, afirma:

El año pasado recibimos de Fiat dos motores para desarmar ¿qué se hace con los motores? Están bajo llave... ¿por qué? Porque se roban las piezas para venderlas por parte y así hacerse de algún dinero. Lamentablemente es así... Acá vienen muchos chicos con necesidades y las necesidades llevan a delinquir... (Docente Coord. ETP-Arg. EA, 2016)

Respecto a la ETE-Br, lo primero que llama la atención y en contraste con el caso argentino, es que en la puerta de entrada a la institución hay dos guardias de seguridad que

toman los datos: nombre, número de identificación personal, motivos de la visita y persona con la cual se llevará a cabo la reunión. A medida que uno avanza en el recorrido personal de la escuela se acerca y oficia de guía hasta el destino, todos preguntan el motivo de la visita. Estos mecanismos dan cuenta de un ambiente muy controlado de circulación tanto del mismo personal como de los visitantes.

Asimismo, se puede considerar que estos mecanismos de control se trasladan a todos los ámbitos institucionales. Durante el período que se desarrollaron las entrevistas a docentes y alumnos se percibía un clima de “cuidado” con lo que decía cada actor. A diferencia del caso argentino, donde los alumnos eran elegidos al azar, en el caso brasilero mucho de los alumnos entrevistados fueron seleccionados por los Coordinadores de la Especialidad y por lo general respondían a un perfil de alumno con buen rendimiento académico. Cuando se realizaban las entrevistas a los docentes, por momentos entraba la directora o gente de su confianza y escuchaba un poco el guión del diálogo; lo cual interrumpía el clima de trabajo. Se puede destacar en general en los docentes entrevistados la existencia de cierto cuidado respecto a las palabras sobre la actual gestión de la escuela y del CEETPS.

La escuela en general tiene las características de una escuela muy bien cuidada, en excelente estado edilicio. No hay paredes rotas ni despintadas, se percibe un clima de armonía en los pasillos, no se escucha ese bullicio que muchas veces caracteriza a algunas instituciones educativas. En el recorrido podemos dar cuenta de un gran número de aulas, laboratorios y talleres para las diferentes especialidades. Todos ellos muy bien equipados.

Las maquinarias que se encuentran en los talleres poseen un excelente mantenimiento y se puede dar cuenta de la existencia de nuevo equipamiento. Todo el equipamiento y la actualización del mismo es realizado desde el CEETPS ya sea por pedido de la dirección escolar o por iniciativa de actualización del mismo CEETPS; los entrevistados destacan también la participación en el Programa Brasil Profesionalizado para la obtención de recursos. Toda la escuela tiene acceso a internet y a ambientes virtuales de aprendizaje para apoyar tanto el trabajo de los profesores como el de los alumnos.

Llama la atención el número de personal que acompaña la gestión de la institución. Cuentan con un número importante de personal que se encarga de actividades administrativas–pedagógicas: Coordinador Pedagógico, Orientador Educacional, Director de Servicios Académicos, Director de Servicios Administrativos y Asistente Técnico

Administrativo. La escuela posee 137 cargos docentes de los cuales 106 son por contrato por tiempo indeterminado y 31 por tiempo determinado, desarrollando sus funciones también en las aulas descentralizadas.

Como política de asistencia social cuentan con un programa de alimentación, el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE)⁷² gestionado desde la Municipalidad de Campinas a través de la Secretaría de Educación del mismo municipio. Como políticas de inclusión socio-educativas poseen dos programas federales, el Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE)⁷³ y el Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNUD)⁷⁴. De esta manera, la ETE-Br posee tres programas, dos federales y uno estadual, respecto a los cuales la directora destaca, similar al caso argentino, la burocratización que implica obtener los recursos que finalmente ofrecen los mismos. En palabras del entrevistado:

Tenemos un programa que se llama PDDE del Gobierno Federal que es por el cual viene dinero una vez al año y que usamos para comprar equipos o hacer reformas. Pero tiene toda una burocracia para llevarlo a cabo que demanda tiempo (...) También tenemos el PNUD del gobierno federal donde envían a las escuelas los títulos de los libros y manuales y el maestro escoge el mejor y al final del año lo entrega del Gobierno aquí... pero en sí, el financiamiento de las escuelas es por medio del CEETPS, es decir, el gobierno del Estado... también recaudamos fondos con las empresas durante el año, para financiar proyectos que elabora la escuela ya sea a

⁷² El Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) fue implantado en 1955 y es garantizado a través de la transferencia de recursos financieros federales para la alimentación escolar de los alumnos de toda la educación básica (educación infantil, enseñanza primaria, enseñanza media y educación de jóvenes y adultos) matriculados en escuelas públicas y filantrópicas. Su objetivo es atender las necesidades nutricionales de los alumnos durante su permanencia en el aula, contribuyendo al crecimiento, el desarrollo, el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes, así como promover la formación de hábitos alimenticios saludables (Magno, Cyrillo, & Sarti, 2013).

⁷³ El PDDE consiste en la asistencia financiera a las escuelas públicas de la educación básica de las redes estatales, municipales y del Distrito Federal y a las escuelas privadas de educación especial gestionadas por entidades sin fines de lucro. El objetivo de estos recursos es la mejora de la infraestructura física y pedagógica, el refuerzo de la autogestión escolar y la elevación de los índices de desempeño de la educación básica. Los recursos del programa se transfieren de acuerdo con el número de alumnos, de acuerdo con el censo escolar del año anterior al del traspaso.

⁷⁴ El PNUD está destinado a evaluar y poner a disposición obras didácticas, pedagógicas y literarias, entre otros materiales de apoyo a la práctica educativa, de forma sistemática, regular y gratuita, a las escuelas públicas de educación básica las redes federales, estatales, municipales y distritales y también a las instituciones de educación infantil comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines de lucro y convenidas con el Poder Público.

través de la Asociación de Padres y Maestros o por iniciativa de la algún área (Director ETE-Br. E1, 2017).

Respecto a las condiciones de infraestructura y equipamiento que posee la escuela uno de los coordinadores destaca que durante la segunda Presidencia de Lula da Silva la escuela comenzó a recibir un aporte importante para la compra de equipamiento y mejora edilicia, que a la vez se sumaron a las inversiones estatales:

A partir de 2008 comenzó a venir mucha inversión del Gobierno del Estado, pero también vinieron muchas inversiones del Gobierno Federal. Entonces algunos cursos comenzaron mejorar su calidad porque comenzaron a llegar equipos. La escuela elevó el nivel de enseñanza debido a la compra de equipos, mayor capacitación de los profesores, porque hasta entonces había clases que teóricamente era para ser clase de laboratorio y dábamos en la pizarra porque no había equipo (Docente Coord. ETE-Br. EE).

De acuerdo a Sacilotto (2016) parte de la expansión e inversión en el Estado de São Paulo para la modalidad de la ETP se debió a “la inversión federal en la educación profesional pública del Estado” y a “programas puntuales, como la construcción de las escuelas convenidas, el PROEP, el Programa Brasil Profesionalizado” (p.189) que permitieron articularse a las iniciativas estatales.

3. LA DIMENSIÓN PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE ARGENTINA Y BRASIL: PARTICULARIDADES DE LA GESTIÓN DIRECTIVA

La gestión directiva se constituye en uno de los aspectos menos tangibles de la dimensión profesional de las escuelas técnicas estudiadas, que tiene que ver con variables que refieren al valor y al compromiso que asume la institución escolar para dar respuesta a las políticas educativas (Ball et al., 2012). En este sentido, hablar de las características de la gestión directiva nos permite examinar si ello irrumpe o no en la forma de hacer política en la escuela. Pretendemos dar cuenta de la gestión directiva de una manera más amplia ligada a la tradición institucional y a las particularidades de la escuelas técnicas o a lo que Ball (et al., 2012) denomina el *ethos* de las escuelas.

De acuerdo a lo expuesto, lo primero a descartar es que los modelos directivos imperantes en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil presentan importantes diferencias uno del otro. Algunas de las diferencias se podrían inferir de la dependencia administrativa de origen de las escuelas: la ETE-Ar como ex ENET dependiente del CONET y luego transferida (1991) al ámbito provincial y, la ETE-Br como una escuela técnica de origen privado, luego ligada al ámbito estadual y finalmente transferida (1994) a la red de escuelas técnicas del CEETPS⁷⁵; como así también de los procesos de selección que se llevan a cabo desde las administraciones de gobierno en cada caso. De ello se deriva que la selección del directivo dependa de la reglamentación vigente en cada jurisdicción, ya sea provincial en el caso argentino o estadual en el caso brasileiro, y de modelos de gestión que se han ido consolidando durante el tiempo y que han transformado la forma en cómo se concibe la tarea del director en cada caso (Barroso, 2005, 2006).

3.1. La dirección jerárquica en Argentina: la permanencia de modelos tradicionales de gestión escolar centrados en el director.

La organización institucional de las escuelas técnicas en Argentina, en general, ha tenido a lo largo de la historia una gestión unipersonal centrada en la figura del director escolar. Como hemos observado en el organigrama del caso ETP-Arg⁷⁶ el director se encuentra en la cima de la pirámide jerárquica, a ello se suman las características propias que adquiere su designación como cargo permanente que lleva a que éste ocupe un lugar central en la organización de la escuela técnica. Así como lo afirma el director entrevistado:

Acá todo pasa por mí, todos vienen a preguntarme a mí. Los alumnos, los profesores, los padres, el supervisor.... Tengo que resolver desde la computadora del Programa Conectar Igualdad que no anda hasta la licencia del profesor que se enfermó. Todo recae sobre el director. Entonces mi vida transcurre dentro de esta escuela y los fines

⁷⁵ Recordemos que el CEETOPS es una la autarquía estadual de régimen especial, asociada y vinculada a la Universidad Estatal Paulista (UNESP). El CEETPS está subordinado a la Secretaría de Desarrollo Económico, Ciencia, Tecnología e Innovación (SDECTI) del Gobierno Estatal de São Paulo y el cual tiene unidades de enseñanza en aproximadamente 300 municipios paulistas.

⁷⁶ Ver Capítulo III, “Diseño Metodológico”, Apartado 1.1.3. “Acerca de la selección de las unidades de análisis”.

de semana sigo trabajando con temas de la escuela. Es una tarea de nunca acabar. Y todo por el mismo sueldo... (Director ETP-Arg. E4, 2017).

Estas características que adquiere el director están muy ligadas a un modelo administrativo burocrático propio de las escuelas técnicas que pertenecían al CONET y lo cual ha permanecido a través de los años. De acuerdo al Reglamento General de los establecimientos del CONET el director era el “responsable de la marcha de la totalidad de las actividades del establecimiento, comprendiendo funciones de: gobierno, orientación, asesoramiento, coordinación, supervisión y evaluación pedagógica y administrativa, así como las de representación escolar y de relaciones con la comunidad (CONET, 1965)”. Ese modelo que sigue vigente en la actualidad se refuerza con las características que adquiere la selección de candidatos a cargos directivos de escuelas secundarias del gobierno provincial y a las condiciones de permanencia en el cargo una vez asignado.

Respecto a la selección de los candidatos a cargos directivos de escuelas técnicas se encuentra regulado por el Decreto N° 930/2015 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba⁷⁷, el cual reglamenta la Ley N° 10237/2014 de Concursos para la cobertura en condición de titularidad de cargos Directivos y de Inspección en concordancia con el Estatuto Provincial de la Docencia Media, Especial y Superior (Decreto Ley N° 214/E/63) y la reglamentación de las Juntas de Calificaciones y Clasificaciones competentes y de los Reglamentos de Títulos y Puntajes de la provincia de Córdoba.

De acuerdo a la Art. 15° de la Ley 10237/2014 como requisito indispensable para la inscripción al concurso de cargos directivos titulares los aspirantes deben poseer horas cátedras titulares en la modalidad y acreditar ocho (8) años de antigüedad docente, cuatro (4) años de los cuales deben ser en el nivel y modalidad, además de tener título con alcance docente para el nivel al que aspira. Asimismo, debe pasar un proceso concursal que se desarrolla en dos etapas y en donde cada una es eliminatoria: 1ra Etapa. Verificación de títulos y valoración de antecedentes por la Junta de Clasificación⁷⁸ los cuales están sujetos a

⁷⁷ En Argentina cada provincia posee legislación y procedimientos propios para cubrir cargos directivos y docentes en las diferentes modalidades del sistema educativo.

⁷⁸ La Junta de Clasificación es una dependencia del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba que se en carga de registrar, evaluar, calificar y clasificar a los docentes de acuerdo a sus antecedentes académicos y experiencia para crear una lista de clasificación que será usada para cubrir vacantes en las escuelas de gestión pública. Los docentes que poseen mayor puntaje son los que cubren las vacantes.

normativa y criterios establecidos por cada convocatoria y; 2da Etapa. Evaluación de oposición: prueba teórica y prueba práctica con presentación de un Proyecto Institucional con propuestas de mejora y entrevista ante el Jurado⁷⁹.

La selección se desarrolla a un nivel administrativo del gobierno provincial: primero el candidato pasa por la Junta de Clasificación y luego por la Comisión Evaluadora (jurado) y el resultado es producto de la decisión de este último. No hay una participación directa de la comunidad educativa donde el ganador desarrollará sus funciones.

Tanto el proceso de selección del directivo como la estructura organizacional de la escuela dan cuenta de un modelo que centraliza la toma de decisiones dependiendo el nivel de gobierno del cual estemos hablando: la selección del director escolar a nivel de la administración del gobierno provincial y la de toma de decisiones a nivel de la institución escolar, a través de la figura del director. En ambos casos, permanece una forma tradicional de gestión y administración del sistema de enseñanza que; sin embargo, como veremos en los próximos apartados ha sido erosionada a lo largo de las últimas décadas por la introducción de mecanismos netamente gerencialistas en la forma de regular la actividad educativa y en la tarea del director escolar (Barroso, 2005, 2011).

3.2. La dirección democrática en Brasil: del Consejo de Escuela a la dirección unipersonal.

Las escuelas técnicas del CEETPS por reglamento se organizan técnica y administrativamente por medio de un Consejo de Escuela⁸⁰, el cual está integrado por

⁷⁹ De acuerdo al Art. 6° de la Ley 10237/2014 el Jurado para cada concurso está integrado por: a) dos (2) miembros en representación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, uno de los cuales ejercerá la presidencia; b) un (1) miembro designado por la entidad gremial de mayor representatividad en la provincia, y c) Un (1) miembro elegido por los concursantes de entre los integrantes de una lista de cinco (5) candidatos propuestos por las Juntas de Calificaciones y Clasificaciones o por la Dirección de Nivel respectiva. Cada integrante del Jurado contará con su respectivo suplente.

⁸⁰ El Consejo de Escuela, es un órgano deliberativo de la organización escolar creado por el Estatuto del Magisterio Paulista (Ley Complementario N° 444/1985).

representantes de la comunidad escolar⁸¹, de la comunidad extraescolar⁸² y el director escolar que es el presidente nato del Consejo⁸³.

El Consejo se constituye como órgano superior, como se observa en el organigrama del caso ETE-Br.⁸⁴ para luego dar paso en esa estructura a la figura del director. El director a la vez cuenta con un conjunto de funcionarios que acompañan la toma de decisiones: Coordinador Pedagógico, Orientador Educacional, Director de Servicios Académicos, Director de Servicios Administrativos y Asistente Técnico Administrativo; además otros funcionarios que si bien no tienen una injerencia directa en la toma de decisiones forman parte de la estructura organizativa y administrativa de la escuela (ver organigrama ETE-Br.).

La selección del directivo se ajusta al Régimen Común de las Escuelas Técnicas Estadales del CEETPS, en donde se establecen especificaciones para el concurso de cargos directivos y docentes. En el Art. 18, Título II, Capítulo III, Sub-sección II del Reglamento se establecen los requisitos de concursos, el cual se dará en tres etapas: 1ra Etapa. Calificación de los candidatos a través del análisis del curriculum vitae, evaluación de prueba (s) escrita (s) y entrevista⁸⁵; 2da Etapa. Elaboración de lista que contenga los nombres de los 3 (tres) candidatos más votados por el Colegio Electoral de la escuela, constituido para ese fin en la

⁸¹ La comunidad escolar está integrada por: a) el director escolar; b) un representante de los directorios de servicios y relaciones institucionales; c) un representante de los profesores; d) un representante de los servidores técnico y administrativo; e) un representante de los padres de los alumnos; f) un representante de los alumnos; g) un representante de las instituciones auxiliares.

⁸² La comunidad extraescolar está representada por: a) representante de órgano de clase; b) representante de los empresarios, vinculado a uno de los cursos; c) alumno egresado actuante en su área de formación técnica; d) representante del poder público municipal; e) representante de institución de enseñanza, vinculada a uno de los cursos; f) representantes de otros segmentos de interés de la escuela.

⁸³ El Consejo tiene como funciones deliberar sobre: a) el proyecto político-pedagógico de la escuela; b) las alternativas de solución a los problemas académicos y pedagógicos; c) las prioridades para la aplicación de los recursos, d) establecer directrices y proponer acciones de integración de la ETE con la comunidad; e) proponer la implantación o extinción de cursos ofrecidos por la ETE, de acuerdo con las demandas locales y regionales y otros indicadores; f) aprobar el Plan Plurianual de Gestión y el Plan Escolar; g) apreciar los informes anuales de la escuela, analizando su desempeño ante las directrices y metas establecidas (Art. 11, Reglamento CEETPS).

⁸⁴ Ver Capítulo III, “Diseño Metodológico”, Apartado 1.1.3. “Acerca de la selección de las unidades de análisis”.

⁸⁵ Para esta instancia del proceso de calificación el Director Superintendente (Director del CEETPS) designará una Comisión de Calificación, compuesta de los siguientes miembros: 3 (tres) profesionales de reconocido conocimiento y experiencia en el área de Educación; el Coordinador de Enseñanza Técnica del CEETPS y un director o ex director con experiencia mínima de 2 (dos) años en la dirección de escuela técnica.

institución que haya vacante de la función⁸⁶y, 3ra Etapa. Designación por el Director Superintendente con base al informe elaborado por el Colegio Electoral.

Los futuros candidatos participan de un proceso de calificación que involucra el análisis del curriculum vitae, evaluaciones escritas y entrevista; de lo cual se obtiene una calificación que habilita o no para avanzar en una segunda instancia, es decir, para presentarse al concurso para cargos directivos. En esa segunda instancia el interesado compite con otros dos candidatos en una elección dentro de la misma institución educativa y en donde participa todo el personal docente, no docente y los alumnos (Colegio Electoral). Asimismo, la última palabra la tiene el Director Superintendente del CEETPS, quien avalará o no los resultados de las instancias anteriores. Esto marca una diferencia con el caso argentino donde el proceso de selección se desarrolla a un nivel más administrativo de gobierno: primero el candidato pasa por la Junta de Clasificación y luego por la Comisión Evaluadora (Jurado) y el resultado es producto de la decisión de un jurado.

Las características que adopta el proceso de selección de directores de escuelas técnicas del CEETPS podría hacernos pensar que este sistema es sumamente democrático y representativo, ya que existe una participación genuina de toda la comunidad educativa a diferencia del caso argentino. Sin embargo, el director entrevistado ha manifestado que no siempre la decisión de la comunidad por medio de la votación y los resultados obtenidos en las diferentes instancias de evaluación son decisivos. Puede ocurrir que la designación de un director dependa de la afinidad ideológica-política que éste mantenga con el nivel central de gestión del CEETPS, en palabras del directivo:

El director tiene que pasar por una calificación, que es una prueba, sobre asuntos pedagógicos. En primer lugar, entrega el currículum cuando se postula, pasa por una calificación y ahí pasa por una entrevista allí en el CEETPS en São Paulo y ahí el sujeto queda calificado: él puede ser director. Después cada cuatro años se abren las elecciones que es una elección entre los alumnos, los profesores y los funcionarios. Todos votan. Ahí se hace una lista triple, que va al gobernador, y el gobernador puede

⁸⁶ Serán considerados electores: todos los profesores en ejercicio en la unidad contratados por CEETEPS; todos los funcionarios técnicos y administrativos, admitidos en las mismas condiciones del ítem anterior y en ejercicio en la unidad; todos los alumnos regularmente matriculados en la unidad escolar.

indicar cualquiera de los tres de la lista. El voto de los alumnos vale un poquito menos que los demás, pero también vale. El problema es que a veces depende mucho de la buena relación que tenga con el superintendente, que es el que da la última palabra (Director ETE-Br. E1, 2017).

El modelo democrático de selección del directivo queda desdibujado ante los mecanismos de control que establece el CEETPS los cuales a la vista de los actores institucionales pueden aparecer como arbitrarios. Lo mismo ocurre con el Consejo de Escuela, si bien éste se constituye como un órgano deliberativo dentro de la ETE-Br, tanto en el relato de los entrevistados como en investigaciones anteriores (Paro, 1999; Pinto, 1999), se sostiene que la existencia del Consejo de Escuela no ha logrado alterar la forma de organización de la escuela pública estatal “en virtud de estar fundamentalmente anclada en la jerarquía y en la autoridad del director de escuela” (Abdian, Oliveira, & Jesus, 2013).

De esta manera, el modelo de gestión de la ETE-Br se termina encuadrando al igual que en el caso argentino dentro de un modelo unipersonal, en donde el trabajo diario del director se diferencia en el hecho de una articulación constante con otros niveles de la administración escolar para la toma de decisiones. Para la directora entrevistada, su labor se basa sobre todo en la coordinación/articulación con las otras coordinaciones/áreas de la escuela:

¿Cómo funciona esta escuela dentro de la estructura del CEETPS? Yo soy la directora general, pero tengo una coordinadora académica, responsable de la parte académica y tengo una coordinadora administrativa que cuida de la parte de recursos humanos es decir del departamento de personal y de la estructura física de la escuela. Y abajo hay un Coordinador Pedagógico y una Orientadora Educativa que es quien se queda más en la línea del frente pedagógico. Y yo tengo que articular todo ese equipo entero sola, porque no tengo vice-directora aquí porque en el Centro Paula Souza sólo existe la figura del director, no existe la del vice. Además, tengo a cargo las aulas externas, es decir las tres Extensiones Educativas que hay en Campinas y que dependen de esta escuela. De eso también soy la responsable (Director ETE-Br. E1, 2017).

Las tareas están repartidas entre las funciones que lleva a cabo cada área/coordinación y el director, el cual tiene la coordinación operacional con una reducida intervención pedagógica. En este sentido la directora entrevistada manifiesta la necesidad de tener un buen

trato y relación de confianza entre los demás funcionarios para lograr una gestión armoniosa y llegar a los resultados esperados. A diferencia del caso argentino, la directora basa su trabajo en la coordinación institucional y en el control de que todos estén cumpliendo con su función para garantizar los objetivos educativos, tanto de esa escuela como de las aulas externas que funcionan en otros barrios de Campinas. Así tanto el proceso de selección del directivo como la estructura organizacional de la escuela pretenden dar cuenta de un modelo democrático de toma de decisiones. Sin embargo, tal como acontece para el caso argentino, este modelo se ve condicionado por mecanismos de control y rendición de cuentas que han ido erosionado a lo largo de las últimas décadas la forma de concebir la tarea del director escolar (Barroso, 2005, 2011).

3.3. La duración de los cargos y las representaciones que los directores escolares construyen.

Además de estas características procedimentales de selección del director escolar que distinguen al caso brasilero del argentino, existe una cuestión a destacar de suma importancia que tiene que ver con la duración de los cargos directivos.

En el caso de las escuelas técnicas pertenecientes al CEETPS Brasil los cargos directivos tienen una duración de cuatro años con posibilidad de renovación por cuatro años más, luego de ello el director debe dejar pasar un período de cuatro años para presentarse nuevamente a concursar el cargo. Mientras que, en el caso de las escuelas técnicas de Argentina, la duración del cargo directivo una vez cubierto por concurso de antecedentes y oposición es permanente. El cargo no vuelve a estar vacante sino hasta la jubilación, renuncia o muerte del directivo (Ley 10237/2014).

Esta diferencia en la duración del cargo ha sido valorada de diferente manera por los directivos en función entrevistados. El director de la ETP-Arg, con 14 años de antigüedad en el cargo, considera positivo que una vez concursado el director pueda tener cargo un permanente, pues ello permite tener un conocimiento más acabado de los procesos escolares:

A mi particularmente me parece bien que uno concurse y permanezca en ese cargo, porque para llegar ahí uno se forma mucho. Y porque los procesos de cambio, de transformaciones en las escuelas son largos y eso exige tiempo y dedicación. Necesitás tiempo para afianzar las relaciones con el resto de la institución, las

relaciones se construyen, no se pueden forzar. Y el director que no quiere trabajar no lo va a ser, por más que su gestión dure uno, dos, tres o mil años (Director ETP-Arg. E4, 2017).

Por otra parte, el director de la ETE-Br con 3 años de antigüedad en el cargo, sostiene que es necesario un recambio constante en la dirección escolar para que la gente no se apoltrone en los puestos descuidando la labor educativa y de gestión. En este caso, el recambio implica tener que esforzarse por volver y “hacer las cosas bien”:

Yo veo muy bien el recambio de directivos cada cuatro años. Si vos hiciste las cosas bien volvés cuatro años más sino te vas. Porque el directivo es seleccionado por la comunidad y vos te debes a la comunidad y si haces las cosas bien vas a volver, de lo contrario dejás el lugar a otro. Ello permite que la gente no se quede en los cargos de por vida porque eso provoca acostumbramiento y decidía (Director ETE-Br. E1, 2017).

Mientras que para el caso argentino la selección de directivos se da cada vez que un cargo queda vacante y el llamado a cubrirlo implica un proceso largo que puede llevar años⁸⁷, en el caso de la escuela de Brasil prevalece una acción constante de reclutamiento y selección de personal que se encuentra enmarcado dentro de una planificación estratégica del CEETPS donde su objetivo es ir formando personal para cubrir los cargos directivos de las escuelas técnicas estadales y así satisfacer las necesidades de la institución en función de sus metas.

Asimismo, podría considerarse para el caso de la ETE-Br que la existencia de una estructura organizacional de características colegiada, diversificada y articulada en la formalidad, se justifica en el hecho de que los directores de escuelas están bajo su cargo por cuatro años y en el mejor de los casos por ocho años si son reelectos; por lo tanto, se necesita de una estructura que pueda mantener las acciones en el tiempo independientemente de los cambios que se produzcan en el nivel de la gestión directiva.

⁸⁷ En Córdoba los cargos docentes se dan bajo tres condiciones: **titular**, refiere al cargo ganado por concurso de oposición y antecedentes y el cual es permanente; **suplente**, es el cargo docente que se reemplaza temporariamente por licencia, inasistencia o comisión de servicios y el **interino**, que refiere al cargo docente que es cubierto temporariamente por estar vacante y hasta que se llame a concurso para lograr su titularidad (Resolución N° 2004/D-6, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba).

4. LA PROPUESTA FORMATIVA DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS Y SU VINCULACIÓN CON EL MEDIO PRODUCTIVO: EL SISTEMA DE PASANTÍAS Y LAS *PARCERIAS* COMO DIMENSIÓN EXTERNA.

La dimensión externa, refiere entre otras cosas, a las expectativas o presiones que reciben las escuelas desde los ámbitos locales como nacionales como así también por los requisitos legales y responsabilidades que estas tienen en el cumplimiento de sus funciones (Ball et al., 2012).

En esta dimensión haremos principalmente referencia a las responsabilidades institucionales en torno a la formación para el trabajo y su vinculación con el medio productivo de las escuelas técnicas. La propuesta de formación de las escuelas técnicas es lo que les brinda especificidad y las diferencia del resto de las instituciones educativas; pues en ella se conjugan un cúmulo de contenidos que tienen como objetivo principal un primer acercamiento al mundo laboral a través de la articulación de saberes teóricos y prácticos a partir de situaciones reales de trabajo.

En Argentina las escuelas técnicas se estructuran curricularmente de acuerdo a lo estipulado por la LETP, la cual establece cuatro campos de formación: Formación General, Formación Científico-Tecnológica, Formación Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes, que se entrecruzan y enlazan en base a la identificación de capacidades de distinto tipo que se pretende desarrollar en la formación de un técnico. Los campos de formación se organizan en base a dos ciclos: Ciclo Básico y Ciclo Orientado, cada ciclo plantea sus propias finalidades y está pensado como una instancia formativa con entidad propia en base a dos criterios: complejidad creciente y articulación institucional (Res. CFE N° 75/06). Cada provincia elabora sus Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) considerando los Campos de Formación por Ciclo estipulados por la LETP y los Marcos de Referencia elaborados para cada Perfil Profesional por el Ministerio de Educación conjuntamente con el INET.

En lo que respecta a la propuesta de formación de la ETP de nivel medio en Brasil en su modalidad ETIM, la misma adopta un modelo integrado entre Formación General y Formación Profesional con énfasis en la interdisciplinariedad. La estructura curricular de acuerdo al Reglamento del CEETPS se estructura en base a dos componentes curriculares:

los que integran la Base Común Nacional -los cuales apuntan a la consolidación de la formación común global- y un componente diversificado, basado en contenidos propios de la formación profesional estipulado por el gobierno federal y estadual.

Las bases para la planificación de los programas, considerando un itinerario formativo, se diseñan en relación al Catálogo Nacional de Cursos elaborados por el Ministerio de Educación de Brasil como así también a la grilla de Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO) desarrollado por el Ministerio de Desarrollo y Empleo de Brasil.

A continuación, presentamos de manera ilustrativa, una comparación de los campos de formación que ofrece cada bajo estudio para la ETP de la escuela secundaria:

Cuadro 21

Organización curricular de la ETP de la escuela secundaria en Argentina y Brasil.

ARGENTINA		BRASIL	
Ciclo Básico	Formación General	Base Nacional Común	Área de Lengua
	Formación Científico Tecnológica		Área de Matemática
Ciclo Orientado	Formación Técnica Específica		Área de Ciencias Naturales
	Prácticas Profesionalizantes		Área de Ciencias Humanas
		Formación Profesional	
		Práctica Profesional Supervisada	

Fuente: elaboración propia

Asimismo, en Brasil se prevé en la organización curricular un conjunto de componentes optativos tanto en el Núcleo de la Base Nacional Común, como en el Núcleo de Formación Profesional, con el propósito de ofrecer opciones de complementación de los estudios, según demanda y necesidad de perfeccionamiento e interés de cada alumno. Estos espacios de opción son determinados por la institución escolar en base a su proyecto político-pedagógico.

Cabe destacar que, a diferencia del caso argentino, la oferta brasilera de ETP de la escuela secundaria ofrece una titulación intermedia al concluir el segundo año. Esta refiere a una Calificación Profesional Técnica de Nivel Medio bajo la denominación de AUXILIAR TÉCNICO en la especialidad elegida; la cual será una instancia previa para luego de concluir el tercer año recibir el Diploma de TÉCNICO en la especialidad que le dará el derecho de

ejercer la profesión de técnico (habilitación profesional) y la continuación de estudios en el nivel superior.

4.1. El lugar de la Práctica Profesionalizante⁸⁸

Tanto en Argentina como en Brasil, la Práctica Profesionalizante o Práctica Supervisada, respectivamente, se constituye en uno de los principales espacios disciplinares para la formación para el trabajo, donde se proponen distintas situaciones para acercar al alumno a la realidad del mundo laboral.

En Argentina, la Práctica Profesionalizante comprende “diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (INET, 2007, p. 1)”. Son organizadas por la misma institución educativa y pueden estar referenciadas en situaciones reales de trabajo, ya sea dentro o fuera de la escuela. Puede asumir diferentes formatos entre los cuales se destacan: la pasantía, sistemas duales, proyectos productivos institucionales, actividades de extensión y apoyo en tareas técnico profesionales, proyectos tecnológicos, micro-emprendimiento, empresas simuladas y elaboración de tesis o trabajo final de la especialidad.

Esta estrategia de formación se desarrolla en el marco del espacio curricular Formación en Ambiente de Trabajo (FAT) de la curricula de la provincia de Córdoba. En el caso de las instituciones agrupadas bajo la Orientación Industrial, la mayoría opta por el formato de pasantía dentro del Campo de la Práctica Profesionalizante del Ciclo Orientado. De esta manera, se presenta como un espacio de formación obligatorio de la curricula oficial, con una carga mínima de 240 horas reloj que deberán cumplimentar los alumnos para obtener el título de Técnico en la especialidad dentro de lo que estipula el calendario escolar

En el caso particular de la provincia de Córdoba en el año 2014 la DGETyFP emite el Memo N° 005/14 -que si bien se constituye como un escrito de uso interno dentro del subsistema de la ETP del Ministerio de Educación de la provincia-, el mismo dispone en referencia a la organización de la Práctica Profesionalizante que: las instituciones podrán seleccionar entre los diferentes formatos propuestos por la Res. CFE N° 229/14 pero

⁸⁸ Como ya se mencionó se usa el término de Práctica Profesionalizante para hacer referencia también al espacio de formación que se denomina como Práctica Supervisada en la curricula brasilera.

“*deberán* incluir en su elección la implementación del formato pasantías dado que el mismo asegura el vínculo de la institución educativa con el sector socio-productivo y científico-tecnológico”. Dicha disposición delega a las escuelas la responsabilidad y obligación de brindar a los alumnos ese espacio de formación como así también vehiculizar los medios necesarios para su confección

En el caso de Brasil, tal como se mencionaba más arriba, la curricula distingue las Prácticas Profesionales de la Práctica Profesional Supervisada. La primera se constituye como intrínseca al currículo y es desarrollada dentro de los ambientes de aprendizaje que se plantean en la escuela, mientras que la segunda se presenta en términos de práctica profesional en situación real de trabajo, asumidas y previstas por la institución educativa.

La Práctica Profesional comprende diferentes situaciones de vivencia, aprendizaje y trabajo, como por ejemplo experimentos y actividades específicas en ambientes especiales como laboratorios, talleres, empresas pedagógicas y otros; también como investigaciones sobre actividades profesionales, proyectos de investigación y/o intervención, visitas técnicas, simulaciones, observaciones y otras (Res. CNE 06/12, Art. 21, Inciso 2).

En lo que respecta a la Práctica Profesional Supervisada, caracterizada como práctica profesional en situación real de trabajo, se configura como acto educativo de la institución educativa; y cuando sea necesario puede ser incluida en el plan de curso como obligatorio o voluntario, siendo realizada en empresas o en otras organizaciones públicas o privadas.

El plan de realización de la Práctica Profesional Supervisada debe ser explicitado en la organización curricular y en el plan de curso, ya que es acto educativo de responsabilidad de la institución educativa. Asimismo, la carga horaria destinada a la realización de actividades que involucra debe ser añadida a la carga horaria mínima establecida por el Consejo Nacional de Educación o prevista en el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para la duración del respectivo curso técnico de nivel medio o correspondiente calificación o especialización profesional.

En el caso de la ETE-Br y de todas las escuelas técnicas que integran la red del CEETPS en el marco de la Práctica Supervisada se lleva a cabo un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC). El TCC es definido por cada escuela escuelas conforme a la naturaleza y el perfil de la habilitación profesional y debe involucrar necesariamente una investigación empírica que, sumada a la investigación bibliográfica, de el fundamento práctico y teórico

necesario para el desarrollo del trabajo. En este sentido, el modelo de pasantía no se constituye, como en el caso argentino, en una instancia de formación obligatoria.

El desarrollo del TCC se basa en presupuestos interdisciplinarios pudiendo expresarse por medio de un trabajo escrito o de una propuesta de proyecto. Si se adopta la forma de propuesta de proyecto, los productos podrán estar compuestos por elementos gráficos y/o volumétricos (maquetas o prototipos) necesarios para la presentación del trabajo, debidamente acompañados por las respectivas especificaciones técnicas; memorial descriptivo, memorias de cálculos y demás reflexiones de carácter teórico y metodológico pertinentes al tema.

Las actividades desarrolladas en el marco del TCC darán deberán dar cuenta de un total de 80 (ochenta) horas destinadas al desarrollo del Trabajo de Conclusión de Curso, las cuales serán añadidas a las clases previstas para el curso y constarán en el historial académico del alumno.

4.2. Pasantías y *parcerias*

La escuela ETP-Arg. en el marco de puesta en acto de la propuesta curricular para el espacio de la Práctica Profesionalizante posee un sistema de pasantías consolidado que lleva más de 20 años en la institución; por lo cual se la puede definir como una estrategia de formación profesional estable, consolidada e integrada a la propuesta formativa de la institución. A la fecha de culminación del trabajo de campo, la escuela contaba con convenio de pasantía con 12 empresas principalmente del rubro de la industria y el comercio, algunas de las cuales lleva entre 20 y 10 años de trabajo con la institución. Esta vinculación de la escuela con el sector productivo de la ciudad de Córdoba lleva a que sea considerada una de las escuelas con mayor impacto en la formación de recursos humanos para el sector de la industria automotriz. Sin embargo, como se verá en el próximo capítulo, mantener ese vínculo no es tarea fácil y muchas veces se encuentra condicionado por exigencias o requisitos que establece el mismo sector productivo.

En lo que respecta a la ETE-Br. si bien ésta no posee un sistema de pasantías en el marco de la formación profesional para las especialidades integradas al nivel medio, hay empresas que ofrecen pasantías para los alumnos de los cursos bajo la modalidad consecuente

o concomitante pero sin formar parte de la estructura propia de la formación curricular de la modalidad integrada.

La ETE-Br posee por su parte un sistema de *parcerias*. Las *parcerias* pueden ser “con empresas e instituciones de enseñanza o de investigación, públicas o privadas, sujetas a la aprobación previa de la Superintendencia del CEETEPS y de los órganos competentes del sistema de enseñanza (Reglamento CEETPS, Art.9)””; objetivando la ejecución de actividades ligadas:

- a la enseñanza: organización y docencia de los cursos técnico y tecnológico, formación y capacitación de profesionales en diferentes áreas, perfeccionamiento científico, ocupacional, abarcando a empresarios, especialistas, investigadores, estudiantes y profesores;
- la investigación: ejecución de proyectos específicos, intercambio con universidades, organismos de fomento e instituciones científicas, promoción de congresos, simposios y seminarios, desarrollo de investigación aplicada en diferentes áreas, desarrollo de productos.

Para las escuelas el desarrollo de *parcerias* puede significar una posibilidad de financiamiento extra. Son muchas las escuelas que al establecer *parcerias* logran recibir inversión por parte de las empresas y/o asociaciones involucradas con el objetivo de contribuir a la formación de los alumnos y de los docentes. Sin embargo, Farah (2001) advierte que las *parcerias* se estarían constituyendo en una nueva forma de hacer políticas públicas en Brasil a través de la presencia de asociaciones entre Estado y la sociedad civil e instituciones internas al propio Estado, como así también por la emergencia de nuevos arreglos institucionales. Ello llevaría a ampliar el abanico de actores involucrados en la formulación, la implementación y el control de las políticas públicas para la provisión de servicios públicos desdibujando la acción del Estado central.

5. A MODO DE SINTESIS

El propósito de este capítulo fue poner a consideración el “contexto escolar” como un factor mediador en el trabajo de la puesta en acto de las políticas educativa para la ETP en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil; en tanto que “las políticas se ponen en práctica en condiciones materiales, con diferentes recursos y en relación con determinados

problemas” (Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011, p. 589). Si bien, resulta dificultoso poder dar cuenta de manera fehaciente de todos los aspectos que constituyen el entramado de la realidad escolar, se trató de recuperar aquellos de relevancia para el análisis de la política en el contexto de la práctica y de acuerdo a la categoría de análisis abordada: la gestión directiva y las tareas del director escolar (Capítulo VIII).

Los aspectos en torno a la localización de la escuela, su trayectoria formativa, las características de la matrícula y los requisitos de ingreso de los alumnos están totalmente vinculados en ambos casos. Sin embargo, dos aspectos cobran relevancia por sobre los otros: la trayectoria formativa de la escuela y los requisitos de ingresos. Los requisitos de ingreso determinan las características de la matrícula en cada caso independientemente de la localización de la escuela, ya que ambas son escuelas céntricas que reciben alumnos de diferentes puntos de la ciudad. Además, el prestigio de cada una en torno a su trayectoria formativa también determina que posean una alta demanda de matrícula. Sin embargo, los requisitos de ingreso es lo que va a diferenciar a las escuelas y a la vez le va asignar cierta particularidad a la cultura escolar.

La dimensión material de la escuela, en donde se destacaron aspectos relativos a la infraestructura, programas y proyectos de asistencia y/o financiamiento, también resulta de relevancia para comprender la puesta en acto de la política. Si nosotros pensamos en la propuesta formativa que ofrece cada escuela, la misma está ligada a las posibilidades materiales de poder llevar a cabo la misma. En este sentido, en ambos casos las escuelas se han visto beneficiadas por los aportes materiales de programas nacionales/federales que han permitido ampliar la infraestructura, recibir materiales y equipamientos para optimizar la formación de los alumnos. Sin embargo, en el caso argentino, ello se ve limitado por problemáticas derivadas de las características del alumnado donde en varias oportunidades tuvieron que limitar el uso de materiales y equipamientos para las instancias formativas por situaciones de robo, tal como lo expresaba el docente entrevistado.

La gestión directiva, dentro de los aspectos profesionales de la escuela, permite entender los modelos de gestión institucional para la puesta en acto de las políticas educativas. La cantidad de personal con los que cuenta cada escuela como el tipo de distribución de funciones son sustanciales al momento de pensar en cómo se da curso a la política educativa. Y, asimismo, permiten comprender el impacto de la política educativa en

términos de nuevas formas de gestión de lo educativo que van configurando otra forma de hacer política desde las instituciones educativas.

Por último, la propuesta formativa de las escuelas técnicas como un aspecto central en su vinculación con el medio económico-productivo próximo, sobre todo en lo relativo a la existencia de convenios con empresas y parecerías de acuerdo al caso, permiten remarcar cuestiones que hacen a las particularidades de la modalidad y su diferenciación del resto de las escuelas secundarias. Igualmente, la forma en cómo cada escuela establece relación con el medio productivo está íntimamente relacionado, en los casos en estudio, con la capacidad de la gestión directiva para estrechar lazos con el sector productivo, ya sea para garantizar una propuesta formativa o para poder contar con más recursos, reflejando así la centralidad que adquieren ciertos mecanismos performativos (Ball, 2005).

CAPÍTULO VIII

LA TAREA DEL DIRECTOR EN LA PUESTA EN ACTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA ETP EN ESCUELAS TÉCNICAS DE ARGENTINA Y BRASIL

PRESENTACIÓN

En capítulos anteriores se mencionaba que desde los años '90 Argentina y Brasil llevan adelante reformas en los sistemas educativos focalizadas principalmente en nuevas formas de regulación del gobierno de la educación. Estas transformaciones estuvieron ligadas a procesos de descentralización pedagógica y administrativa, a nuevos mecanismos de evaluación y a la construcción de una mayor autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos (Bocchio & Lamfri, 2013; Feldfeber, 2003, 2009; Lamfri & Bocchio, 2015; Miranda & Lamfri, 2017; Oliveira & Feldfeber, 2016; Sacilotto, 2016). En ese contexto, las nuevas formas de regulación de las políticas educativas y de las modalidades de organización y gestión de las escuelas han afectado el trabajo de los directivos, en tanto traductores de los cambios propuestos desde los diferentes niveles de gobierno (João Barroso, 2005b, 2005a, 2011, 2013)

En este capítulo se procura describir, interpretar y analizar, la puesta en acto de las políticas para la Educación Técnico Profesional (ETP) y sus efectos en la tarea de los directores de escuelas técnicas de Argentina y Brasil. La gestión directiva se constituye en una categoría teórica central para poder analizar, siguiendo principalmente los aportes de Barroso (2005b, 2006), los nuevos modelos de gestión que se fueron configurando en las escuelas técnicas y cómo ello fue afectando las tareas del director escolar, en lo que respecta principalmente a la gestión de recursos, la rendición de cuentas y la gestión pedagógica.

El primer apartado analiza las características que asume la gestión directiva en cada caso, en donde se reconoce como producto de una modernización neoconservadora de reforma del gobierno escolar (Viñao, 2016), la centralidad que ha adquirido la tarea del director en el marco de nuevas formas de gobernanza (Barroso, 2005a). Esta emergencia de la figura del director escolar se basa en una lógica que ha privilegiado en los casos bajo estudio algunos cánones de la NGP bajo una narrativa pos-burocrática, cimentada en principios gerencialistas como la gestión de recursos y la rendición de cuentas.

Siguiendo esta línea de análisis, el segundo apartado aborda la gestión pedagógica como otra de las tareas que debe asumir el director escolar y cómo esta se configura en el marco de las políticas para la ETP. El foco está puesto en el análisis de la gestión de la

Práctica Profesionalizante, como uno de los espacios de formación de la escuela técnica que le da identidad y la diferencia del resto de las modalidades de la educación secundaria. Por último, en el tercer apartado se presenta una síntesis del capítulo.

1. EL DIRECTOR ESCOLAR: ENTRE LA GESTIÓN DE RECURSOS Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS

El estudio de los efectos de la política educativa para la ETP en la gestión directiva de las escuelas técnicas de Argentina y Brasil, permitió dar cuenta que entre las tareas cotidianas que debe desarrollar el director escolar cobran relevancia las referidas a la organización institucional y a las relaciones externas que despliega la institución con la comunidad (Jones, 1988). En términos generales, ambos directivos entrevistados sostienen que la gestión de recursos y la rendición de cuentas forman parte de las principales tareas que deben asumir, producto de la puesta en acto de nuevas formas de regulación del Estado sobre las instituciones educativas. A continuación, se presentan los hallazgos.

1.1. Los PMI como mecanismos de financiamiento de la ETP en Argentina

Como ya se mencionó en el capítulo IV, entre los cambios propuestos por la LETP en Argentina cobra relevancia el financiamiento de la modalidad por medio de la creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional. Si bien este fondo procura facilitar la acción coordinada e interrelacionada del conjunto de instancias, instituciones y actores involucrados en los planos nacional, jurisdiccional e institucional, demanda a las instituciones educativas la elaboración de un Plan de Mejora Institucional (PMI) identificando, metas y resultados, como asimismo la concreción de las distintas fases del mismo: diseño, formulación, presentación, ejecución y evaluación (Res. CFE N° 175/12).

De esta forma, el INET establece en la Res. CFE N° 175/12 que la estrategia general para garantizar el financiamiento es a través de la articulación entre los diferentes niveles de gobierno y administración de la ETP y por medio de los Planes de Mejora. Dichos planes se redireccionan en base a tres niveles de ejecución (Programas Federales, Planes de Mejora Jurisdiccionales y PMI) y a siete Campos Programáticos⁸⁹:

⁸⁹ Los Campos Programáticos tienen como propósitos asegurar que, desde una perspectiva integral y combinada, generen procesos de mejora continua de la calidad en las instituciones educativas y en las trayectorias formativas que brindan las instituciones de ETP, articulando los diferentes niveles de gestión.

Cuadro 22

Financiamiento de la ETP en Argentina

TIPO DE PLAN	CAMPOS PROGRAMÁTICOS						
	Igualdad de oportunidades	Formac. de formador: inicial y continua	Entornos formativos Vinculación, prácticas y recursos	Piso tecnológico TICs	Infraestructura edilicia, seguridad e higiene	Red de Aulas Talleres Móviles	Red de Institutos Sup. Técnicos Industriales
Programa Federal		X		X	X	X	X
Plan Mejora Jurisdiccional	X	X		X	X	X	X
Plan Mejora Institucional			X				

Fuente: Maturo (2017)

Con el objetivo de articular los esfuerzos de mejora de la calidad de la ETP las instituciones educativas son las encargadas de elaborar los PMI en el marco del Campo Programático N°3 “Entornos formativos. Vinculación, prácticas y recursos”, en concordancia con los planes jurisdiccionales. El PMI tiene como propósito asegurar las condiciones básicas relativas a equipamiento, instalaciones y contextos en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a las trayectorias formativas, los perfiles profesionales y las capacidades a desarrollar (Res.CFE N°175/12). Las líneas de acción que propone son las siguientes:

- a. Equipamiento, materiales e insumos para el desarrollo de actividades formativas en talleres, laboratorios y espacios productivos.
- b. Acciones que involucran al sector científico tecnológico y/o socio-productivo.
- c. Visitas didácticas, viajes de estudio, participación en olimpiadas.
- d. Proyectos tecnológicos.
- e. Bibliotecas.
- f. Condiciones de utilización segura del entorno formativo.
- g. Instalaciones y adecuación edilicia.

Los PMI son elaborados por cada escuela a partir de procesos de autoevaluación, con el propósito de asegurar que las trayectorias formativas cuenten con las condiciones

necesarias referidas a instalaciones y equipamiento para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los planes son elaborados en base a las líneas de acción del Campo Programático y sólo puede presentarse uno por institución. Para acceder a la presentación de un PMI, el INET pone como condiciones que las instituciones cuenten con la homologación de los títulos que otorga y que figuren en el Registro Federal de Instituciones del INET. Si una institución no cumple con ambos requisitos no puede acceder al financiamiento que se brinda por vía de los planes de mejora ni a ningún otro tipo de financiamiento.⁹⁰

Los PMI presentados por cada escuela técnica pasan por dos instancias de evaluación, una del equipo técnico provincial y otra del INET. Una vez aprobados el dinero es depositado en la cuenta bancaria de la escuela donde el responsable absoluto para administrar los fondos es el director. El INET conjuntamente con el Equipo Técnico Jurisdiccional, tiene a su cargo el seguimiento, la evaluación de procesos y resultados, la auditoria y el análisis de impacto de los planes de mejora (Res. CFE N° 175/12). Al respecto el director señala:

Desde el 2004 hasta la fecha (2015) nuestra escuela ha recibido casi \$4.000.000 (cuatro millones de pesos). Vos vas a decir ¡qué bueno!... y sí es bueno para la escuela porque pudimos hacer un montón de cosas, aunque todavía falta. Pero el tema está en la responsabilidad, la cuenta está a mí nombre, el que maneja la plata y controla todo soy yo. Al que le cortan la cabeza si falta plata es a mí. Es una responsabilidad muy grande, además de la complejidad del procedimiento (Director ETP-Arg. E3, 2015).

Para el director la autonomía en el manejo de los recursos para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje es proporcional a las nuevas responsabilidades que se le delega para la administración de esos recursos. El directivo se vuelve responsable no sólo de la obtención, uso y cuidado de los recursos, sino que es responsable de los procesos y resultados en las auditorías de estos procedimientos:

La semana pasada llegaron cuatro auditores del INET, se instalaron acá en esta sala, me pidieron la caja chica de la escuela y contaron moneda por moneda. Después

⁹⁰ La base de datos del Registro de Instituciones del INET constituye una fuente privilegiada de información para el planeamiento y elaboración de los diversos programas desarrollados por el INET. Un ejemplo de ello es la utilización del registro en el proceso de evaluación de los Planes de Mejora y Fortalecimiento Institucional que presentan las distintas instituciones y jurisdicciones, en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional. Anualmente las autoridades jurisdiccionales envían al INET la actualización de los datos declarados por las instituciones educativas a través las Fichas Únicas de Inscripción.

fuimos al banco a ver la cuenta de la escuela y controlaron todo. Le mostré lo que habíamos comprado y la factura de todo. Todo tiene que coincidir, no puede faltar ni sobrar un peso. Y ojo, está bien que así sea, que controlen, pero fue un momento muy tenso para mí, porque si algo fallaba, si faltaba algo, si algo estaba mal hecho iba a ser mi culpa. Estuvieron todo el día acá en la escuela y yo me tuve que abocar a ellos (Director ETP-Arg. E4, 2017).

Para el director tanto el momento de “elaboración del plan” como el de la “rendición de cuentas”, se constituyen en una instancia que es vivida como “sobrecarga” de funciones. El director, a veces acompañado por otros funcionarios escolares, es el encargado de buscar presupuestos, elaborar rendiciones, realizar trámites bancarios, controlar y verificar los materiales/insumos adquiridos, etc.; lo que demanda tiempo y lo aleja de otras funciones centrales de la escuela como la pedagógica.

Estas “nuevas responsabilidades” y/o “tareas” exige un conocimiento ligado a lo administrativo o financiero para lo cual no fueron formados. Ante esta problemática desde la jurisdicción nacional como provincial se ha tratado de subsanar dicha falencia a través del dictado de cursos de capacitación para la elaboración de planes de mejora. En una entrevista realizada al funcionario provincial, el mismo señalaba:

Los directores me decían yo no soy un Contador, al final termino siendo un administrativo... Entonces nosotros desde la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) ofrecimos un curso para los directores de escuelas técnicas para ayudarlos en la elaboración de los planes de mejora. Entonces en esas instancias les enseñamos cómo había que hacerlos, qué debían considerar, cómo se debían manejar los recursos, qué es lo que necesitaban saber (FP-Arg., 2016).

Ahora bien, independientemente del descontento que generan estas “nuevas responsabilidades”, tanto el mismo director escolar como el funcionario del gobierno provincial, reconocen que las razones que impulsan la elaboración de los planes de mejora están ligadas expresamente a la posibilidad de poder obtener más equipamiento y financiamiento. Y aunque ello supone mayor grado de responsabilidad reconocen que esas son las reglas de juego:

Nosotros tenemos que presentar un proyecto, presentar un plan, se llama Plan de Mejoras, entonces ahí vos podés pedir cierto dinero para mejorar la situación de la escuela y favorecer los procesos de formación (...) uno acepta y lo hace, lo hace por los chicos (Director ETP-Arg. E1, 2015)

Cuando se dieron cuenta las escuelas que tenían en su cuenta del Banco Nación 300 mil pesos, de uso discrecional del director bajo ciertos parámetros, eso generó un clima favorable... ¡Ah! ¡Tanta plata! Pero para gastarla hay que ser Contador, y si, tenés que ser un poco Contador. Nosotros que venimos, yo 35 años en la educación técnica, sufríamos para conseguir un pedazo de alambre y ahora que tenés todo, no te quejes. Hay que cumplir algunos requisitos. De golpe se encuentran con todos esos fondos que pueden ir resolviendo todas estas cuestiones menores que le quitaban mucha gestión dentro de la escuela, pero claro, ahora se molestan porque tienen que manejar toda esa plata (FP-Arg., 2016).

De acuerdo a los relatos de los entrevistados podemos considerar que en un primer momento el ingreso a los planes de mejora se correspondió a una concepción político-social de la dirección escolar guiada por un principio de “bien común” para garantizar la calidad educativa a los alumnos (João Barroso, 2005b; Viñao, 2002). Las carencias materiales de las escuelas técnicas, producto del proceso de desestructuración de la modalidad durante la década de los ´90, demanda la necesidad de diseñar PMI para volver a contar con maquinarias e infraestructura que les permita desarrollar su propuesta formativa. Paradójicamente la puesta en acto de los PMI delega en los equipos directivos la decisión de llevar adelante (o no) el diseño del PMI, es decir un refuerzo de la autonomía de los equipos directivos en términos de empoderamiento (*empowerment*) (Barroso, 2005b).

Como mecanismo de regulación de esta nueva propuesta de financiamiento el gobierno nacional generó diferentes estrategias de “evaluación” y “control” de la gestión directiva en torno a la instrumentación de los PMI, con el propósito de garantizar que llegue dinero a todas las escuelas técnicas del país. Como se mencionó anteriormente, el objetivo era claro: favorecer los procesos de aprendizajes de los alumnos a través de mejoras en la infraestructura de las escuelas y más equipamiento para la enseñanza práctica. Y de este modo lo refiere el funcionario entrevistado:

(...) todo lo que se justifique se financia decíamos. Es más, llorábamos para que haya más planes de mejoras, porque en los tres o cuatro primeros años teníamos más recursos que planes de mejora presentados por las instituciones (...) en algún momento hasta hicimos algo de participación de los padres, consultas, para que haya una mirada externa. Entonces los padres empezaron a hacer cartas de que el director o los profesores de la escuela donde iba su hijo o hija, no habían hecho nunca un plan de mejoras (...) Entonces peleamos durante 3 años con las provincias para que ellos tuvieran que implementar un mecanismo de sanción, porque uno como director o grupo de docentes tenía derecho a decidir si presentaba un plan de mejoras o no... El reclamo que habían hecho los padres era real: ¿por qué mi hijo que va a esa escuela no tiene este equipamiento en mecánica? Cuando la escuela que está a cinco cuadras lo tiene y la única diferencia es que esa escuela decidió tener un plan de mejora, entonces la pregunta que nosotros nos hacíamos era ¿el director tiene derecho a no presentar un plan de mejora? (...) Entonces la única penalización fue indirecta - porque en la ley no había penalización- y era la pérdida de oportunidad. Entonces estas escuelas que no habían presentado durante dos años PMI, las sacamos directamente del Registro (...) sus títulos iban a perder validez. Algunas provincias nos decían, ¡pero los padres son perjudicados! ¡los estudiantes son perjudicados! Sí, pero son perjudicados provisoriamente, y así le dimos una herramienta de presión sobre el equipo directivo... (FN-Arg., 2015).

Se pone en evidencia de esta manera un proceso complejo de luchas y negociaciones con el propósito de producir determinadas respuestas en torno a las acciones decididas y ejecutadas por el gobierno nacional para orientar las acciones e interacciones de los sujetos e instituciones en torno a la política educativa para la ETP (Barroso, 2006). En este proceso también se destaca también la presión de los padres como agentes externos a la institución, pero con el poder suficiente como para generar cierta presión a nivel de la gestión de gobierno de la ETP. Una nueva forma de gobernanza sobre la gestión escolar (Ball, 2011).

En este contexto, la evaluación externa de las instituciones educativas se configura como un mecanismo de control, pero también de sanción, que es explicitado por el funcionario nacional, consensuado con las provincias e incorporado por las instituciones educativas como “norma” (instrumento de regulación) (Barroso, 2011). Nuevamente el foco

está puesto en el director de escuela y en las acciones que despliega para adecuarse o no a los lineamientos de la política.

1.2. “Los Patrocinadores”: la búsqueda de empresas para la obtención de recursos en Brasil.

En la ETE-Br no existen los programas y proyectos como mecanismos de financiamiento como en el caso argentino. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, las necesidades básicas para el funcionamiento organizativo-administrativo y pedagógico de la escuela son garantizados desde la sede central del CEETPS. En este sentido desde la dirección afirman:

Nosotros recibimos una cantidad mensual del CEETPS de ocho mil reales, que es el techo máximo por Ley de Licitación N° 8666. Entonces pagamos los gastos de consumo con esos ocho mil... que eso refiere por ejemplo a café, papeles, carpetas, cosas de uso diario de la escuela y los funcionarios. Todo lo que refiere, por ejemplo, a la necesidad de contar con un televisor, computadoras, insumos para las actividades didácticas-pedagógicas, todo es enviado directamente por el CEETPS. Nosotros pedimos, ellos compran y mandan directamente a la escuela, no necesitamos hacer ningún proyecto. Lo máximo que hago cuando veo que necesito algo, por ejemplo: se cayó la escalera del tanque de agua a causa de un derrumbre, entonces tomé fotos, mandé un oficio con una justificación de ello. Y ahí el personal de ingeniería del CEETPS hace el proyecto y resuelve el problema del tanque de agua. Todo lo que necesito pasa por el CEETPS (Director ETE-Br).

Existe un modelo de gestión administrativo-financiero centralizado a nivel estadual que busca garantizar las condiciones básicas de funcionamiento. La toma de decisiones sobre qué es lo que hace falta en la escuela la eleva el directivo a la sede central y ahí se decide. El director queda desligado de manejar dinero para programas o proyectos pedagógicos. Su función se limita a “gestionar”, ser el nexo entre las necesidades de la escuela y la gestión central, es decir, el CEETPS.

El director, desde este modelo de gestión administrativo-financiero centralizado desde el CEETPS, se vuelve un “ejecutivo subordinado” a la administración central; es decir una gestión directiva muy ligada a una concepción burocrático estatal y administrativa

(Barroso, 2005c). Aunque por el otro lado, como se verá más adelante, producto de los efectos de la evaluación de su desempeño, va configurándose como un controlador de las acciones y desempeño de sus “subordinados” en el día a día de la escuela (Barroso, 2004, 2005b, 2011). De esta forma, se produce una alteración en la toma de decisiones y en las relaciones de poder entre el director y la administración central y entre el director y el resto de los funcionarios escolares en relación a los mecanismos de regulación que la política para la ETP pone en marcha (Barroso, 2005, 2006).

Asimismo, la reglamentación vigente del CEETPS deja cierto margen de autonomía y de poder de ejecución a los directivos para la búsqueda de otras fuentes de financiamiento para actividades específicas. En las entrevistas realizadas el directivo destacaba que, para algunas actividades promovidas desde la misma institución escolar, la gestión directiva en colaboración con los demás funcionarios escolares genera diferentes estrategias para recaudar fondos. Tal es el caso de la Feria de Ciencias y Tecnología, abierta al público y a las empresas en particular, para dar a conocer y socializar los proyectos de investigación, producciones culturales y servicios desarrollados por los estudiantes:

No, nosotros no tenemos esto del financiamiento por proyectos. Y si hay que hacer un proyecto que no es obligatorio o impuesto por el CEETPS lo hacemos nosotros mismos aquí. Por ejemplo, la feria es un proyecto nuestro de trabajo, en donde recaudamos fondos de las empresas durante el año para financiar el proyecto. Lo hacemos a través de la Asociación de Padres y Maestros (APM) pero no tiene nada que ver con que venga dinero del gobierno (Director ETE-Br).

La Feria es un proyecto importante de acuerdo a la percepción de los actores entrevistados. Además de dar a conocer al público en general lo que ofrece la escuela y captar posibles alumnos, también sirve para conseguir empresas patrocinadoras que contribuyan económicamente con la institución. En este sentido, la escuela ofrece a las empresas patrocinadoras durante la Feria los siguientes servicios de publicidad:

- Divulgación y promoción de su marca para un público de más de 6.000 personas (contando público externo e interno)
- Derecho a la entrega de materiales promocionales durante el evento
- Posibilidad de networking y negocios con otras empresas (promedio de 15 empresas expositoras y más de 50 evaluadores)

- Visibilidad de la marca en medios sociales de la escuela (Facebook: post orgánico, más de 2.000 personas, post patrocinado, más de 15.000 personas / Sitio 100.000 visitantes en 2017)
- Divulgación de la marca en los materiales de divulgación del evento (carpeta, banners, bandas, camiseta y outdoors)
- Divulgación de la marca en el vídeo institucional que será enviado a más de 120 empresas y 80 escuelas después del término del evento (ETEC - CEETPS, 2017).

La feria se constituye así en una estrategia para dar a conocer la propuesta educativa de la escuela con el objetivo de asegurar la matrícula para el próximo año, pero también como estrategia para conseguir las “mejores empresas patrocinadoras”. Se trata de dar visibilidad de lo que produce la escuela en términos de “formación para el trabajo” pero también de “servicios para las empresas” lo que tendrá como resultado un recurso financiero extra para la institución.

En este contexto la figura del director es de gran relevancia, pues el directivo no sólo será evaluado en base a los resultados de aprendizajes de los alumnos, a los niveles de repitencia y deserción sino también en relación a estas actividades que desarrolla la escuela y que logran posicionarla socialmente para garantizar matrículas y futuros convenios con empresas que posibiliten alguna vía de recaudación de fondos extras. El director se convierte en un manager o gerente cuyo éxito se va a medir no sólo por los resultados académico de su escuela sino también por la cantidad de empresas conseguidas y recursos alcanzados (Barroso, 2005c; Viñao, 2001). Se pone en juego la capacidad “empresarial” del directivo y de los docentes para conseguir fondos, lo cual tiene un impacto directo no sólo en las evaluaciones de desempeño sino también en el salario, como veremos a continuación.

1.3. La evaluación del trabajo del director en Brasil: la Bonificación por Resultados⁹¹

⁹¹ La BP surge en Sao Paulo años después de la creación en 1990 del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), el cual a partir de 2005 paso a tener como componente principal la Prueba Brasil (PB). La Prueba Brasil es un examen nacional, de carácter censitario, aplicado a los alumnos del 5º y 9º año de la enseñanza primaria, que evalúa contenidos de lengua portuguesa y matemática, ofreciendo resultados por escuela, municipio, estados y del país como totalidad. Esta evaluación sirvió de base para el surgimiento de sistemas de evaluación en los diversos estados de Brasil (Calderón & Junior, 2016). En este sentido, la BP como parte del Sistema de Evaluación y Rendimiento Escolar del Estado de Sao Paulo (SARESP) es un ejemplo de

En el 2009 el Estado de São Paulo sanciona por Ley Complementaria N° 1086, en articulación al Art. 38 de la Ley Complementaria N° 1044/2008, la cual establece la Bonificación por Resultados (BR) que se abona a los empleados y servidores en ejercicio efectivo en el CEETPS con el objetivo de mejorar y aumentar la calidad de la educación pública.

La BP es pagada en proporción directa del cumplimiento de las metas definidas para la unidad de enseñanza o administrativa donde el empleado o servidor esté desempeñando sus funciones. De acuerdo a la Deliberación N° 34/2017 que reglamenta la Evolución Funcional para la BR de los empleados públicos y servidores estatales del CEETEPS, serán criterios considerados para determinar el índice de bonificación de el caso de los directivos las siguientes competencias: capacidad de gestión, preparación y calificación, capacidad de trabajo en equipo y compromiso con los resultados. Cada una de estas competencias es definida y desagregada en los indicadores que se presentan a continuación:

Cuadro 23

Indicadores de evaluación directiva para la Bonificación por Resultados en Brasil

Competencia	Definición de las competencias	Indicador
CAPACIDAD DE GESTIÓN	Capacidad de movilidad	Moviliza, envuelve y establece compromisos con sus colaboradores, contemplando la realización de objetivos y metas definidas y estimulando al equipo a valorar lo que hace
		Busca orientación para solucionar problemas/ dudas del día a día ante situaciones imprevistas
		Se articula con el equipo y promueve las relaciones profesionales entre las áreas, buscando parcerías internas y externas para la solución de problemas y la realización de objetivos de la institución.
	Delegación/Feedback	Delega tareas y comparte decisiones
		Ejerce el feedback practicando el elogio y la crítica, reconociendo y compartiendo resultados con el equipo
	Monitoreo	Interpreta y analiza información recibida, con agilidad, confiabilidad y claridad.
		Se comunica con el equipo, revisando su propio desempeño y llegando a los objetivos pretendidos
		Mantiene informado al equipo de los problemas que puedan afectar a las diferentes áreas de gestión sobre sus consecuencias, estimulando la actitud propositiva para la búsqueda de soluciones

ese formato evaluativo adoptado en el marco de una política nacional que tiene sus orígenes en la década de los '90.

	Visión estratégica	Desenvuelve estrategias y vehiculiza su aplicación
		Anticipa riesgos y oportunidades
		Procura conocer la estructura y funcionamiento de la institución y los principales servicios ofrecidos por ella
		Comprende su papel en los procesos de la institución y tiene una visión global de la dinámica institucional y de las relaciones entre procesos
		Conoce los impactos de su trabajo en las actividades de otras áreas
		Se compromete con los valores y principios de la institución
	Desenvolvimiento profesional	Auxilia a los colaboradores en el desenvolvimiento de sus potencialidades
		Genera un clima organizacional favorable en el desenvolvimiento y desempeño de los profesionales
	Tratamiento de conflictos	Trata los conflictos con imparcialidad, dando espacio para la manifestación de los involucrados
Realiza su trabajo de forma equilibrada y convive bien con las adversidades, presiones, imprevistos, obstáculos y conflictos		
Recibe bien las críticas y las trata adecuadamente		
PREPARACIÓN Y CALIFICACIÓN	Capacidad de orientación	Conoce las actividades y procesos del área, asegurando correctas orientaciones para su equipo
		Acompaña los trabajos, interviniendo cuando es necesario, explicando detalles y orientando sobre lo solicitado
		Demuestra conocimiento de las normas y procedimientos de la institución y comprende la importancia de su cumplimiento y actúa en ese sentido
	Planeamiento	Estructura y sistematiza procesos observando el planeamiento, acompañamiento y organización de las actividades y del ambiente de trabajo para la mejor utilización de recursos.
	Comunicación	Escucha atentamente y expresa sus ideas, verbalmente y por escrito, usando un lenguaje claro, objetivo, certificándose del entendimiento de los mensajes transmitidos y recibidos
		Adopta el medio de comunicación adecuado al contenido y contexto de información
	Genera conocimiento	Busca, sistematiza, registra y disemina el conocimiento, de modo a transformarlo en ventaja para la institución
Autodesenvolvimiento	Procura evolucionar personal, profesional e intelectualmente, buscando perfeccionamiento y actualización continua de sus conocimientos.	
CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO	Relaciones Interpersonales	Interactúa y mantiene buena relación con sus pares, superiores e otros equipos, contribuyendo con el trabajo de otras áreas.
		Atiende las solicitudes y demandas de forma rápida, segura y con competencia técnica, dando respuesta a sus pedidos y sugerencias de modo de valorar las relaciones.
		Trata a todos con respeto, simpatía, predisposición y educación independientemente de la jerarquía y del público, buscando un clima de armonía, confianza y cooperación.

		Demuestra paciencia y capacidad de convivir con diferencias (ritmos, estilos, pensamientos, etc.)
	Cooperación	Comparte ideas, actividades y soluciones con los miembros del equipo y de las demás áreas
		Se pone a disposición , espontáneamente para auxiliar colegas, de acuerdo con las necesidades y posibilidades
		Identifica y comprende las necesidades de los departamentos y sus expectativas
		Busca alternativas para atender las partes interesadas, siempre observando las legislaciones y procedimientos pertinentes
	Motivación	Demuestra capacidad de motivar a sus colegas y colaboradores
		Demuestra capacidad de automotivación y presenta energía para implementar los cambios que son necesarios
COMPROMISO CON LOS RESULTADOS	Orientaciones para la eficiencia y la eficacia	Concreta con eficacia y eficiencia los objetivos de su trabajo, cumpliendo con las tareas que le son atribuidas con calidad y en los plazos estipulados
		Se preocupa por los costos y actúa para el uso racional de los recursos de la institución, atendiendo al patrón final de calidad sin desperdicios de material
	Foco en objetivos y metas	Establece prioridades, organiza actividades, y se excusa adecuadamente de acuerdo a las metas propuestas
		Se esfuerza siempre para superar los resultados establecidos previamente, teniendo en consideración recursos, plazos, costos y calidad
	Capacidad analítica	Hace apreciaciones minuciosas con discernimiento y criterio, reconociendo las variables envueltas
		Elabora soluciones y toma de decisiones considerando los riesgos inherentes
		Identifica las causas de los problemas existentes y se potencia para la acción preventiva
		Propone ideas y soluciones innovadoras, administrando posibles dificultades para su implementación

Fuente: Elaboración propia a partir de la Deliberación N° 34 (CEETPS, 2017).

El directivo es evaluado anualmente en base a dichos indicadores y recibirá una retribución económica del 22% del sueldo en el caso de una evaluación positiva. Además, se plantea en la BP diferentes escalas de bonificación a la cual podrá ir accediendo luego de haber pasado por dos evaluaciones de desempeño con resultados positivos, donde el máximo de bonificación corresponde al 50% del sueldo. Este instrumento de regulación de la tarea del director, conjuntamente con el procedimiento de selección de los directivos escolares, se presenta como una manera de hacer competitivo el sector público en el marco de nuevas formas de administración del Estado, con una clara especificación de términos contractuales del personal y de procedimientos públicos (Hood, 1991; Verger & Normand, 2015).

Asociado al valor económico que implica para el directivo tal bonificación, la misma también se constituye en un instrumento de evaluación y de rendición de cuentas en el marco de una forma de gestión de políticas educativas que se viene consolidando en Brasil desde hace más de dos décadas (Bauer & Sousa, 2013; Castro, 2009; Krawczyk, 2008). Como se dijo anteriormente, se responsabiliza al director, utilizando la BP, no sólo por los resultados que logra la escuela en las evaluaciones sobre rendimiento escolar sino también que se demandan ciertas capacidades que le permitan administrar los recursos con los que cuenta la escuela con la mayor eficiencia posible (Barroso, 2005c; Viñao, 2001).

Si observamos con detenimiento los indicadores de la evaluación del desempeño del director escolar desde BP, podemos ver una concentración de poder de decisión en la función del director con una clara división del trabajo y una creciente relevancia del conocimiento por parte del mismo para la resolución de problemas. La obsesión por la eficacia y la eficiencia se ve a lo largo de las cuatro capacidades que debe poseer el director escolar para poder estar al “mando” de la escuela. Se busca la *performance* del directivo como medida de productividad o resultado del sistema escolar, como una forma de presentación de la calidad o la valía de un individuo o de una organización dentro de un campo de juzgamiento (Ball, 2005, 2013)

De esta forma las directrices de la política educativa, ya sea a través de las particularidades que adquiere la permanencia en el cargo directivo o por los mecanismos de evaluación del mismo, consolida y delinea la función del director como un líder y emprendedor en una estructura organizativa-administrativa que se plantea como democrática en los textos legales pero que evidencia un fuerte responsabilización del director escolar desde un modelo de gestión unipersonal y bajo un enfoque empresarial para la obtención de los mejores resultados.

La BR es reconocida y legitimada por la directora como un instrumento de evaluación más (y de regulación) de la política educativa y del personal que desempeña sus funciones en la escuela. Este mecanismo no sólo afecta a la dirección escolar sino también a los docentes en actividad. Al respecto la directora entrevistada afirma:

Nosotros tenemos una bonificación por resultados que tiene como objetivo estimular la productividad de los funcionarios tanto de los docentes, como del directivo, como de los funcionarios administrativos. Es una forma de garantizar por medio del

esfuerzo los resultados de las metas educativas planteadas por cada escuela y por el CEETPS (Director ETE-Br, 2017).

Si bien en las entrevistas realizadas el directivo de la ETE-Br no hace referencia a una lectura crítica de tal sistema de evaluación, existen un sinnúmero de estudios (Abdian, Oliveira, & Jesus, 2013; Bauer & Sousa, 2013; Porta, Santos, & Palm, 2015; Sacilotto & Sachetti, 2017) que analizan críticamente este instrumento de evaluación y disciplinamiento de la tarea escolar, concluyendo que se corresponde con una la lógica de mercado que se impone sobre “la práctica docente, provocando consecuencias en términos de resultados financieros que se superponen a la educación como fuente de emancipación del estudiante” (Sacilotto & Sachetti, 2017, p. 2).

2. EL DIRECTOR Y LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL ESPACIO DE LA PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE

Como se hacía referencia en los capítulos anteriores las reformas en la administración pública ha cambiado la forma en cómo los gobiernos toman las decisiones en torno a la cuestión pública, involucrando en este proceso a otros interlocutores provenientes tanto del sector económico como de la sociedad civil y modificando los modos en cómo se ejerce el liderazgo escolar (Avelar, 2016).

En esta línea Ball (2011) sostiene que la gobernanza se constituye así en una autoridad informal de redes flexibles y diversas, en una forma distinta de ejercer la autoridad en comparación con la tradicional idea de gobierno basado en las jerarquías y en la autoridad a través de la administración pública y las burocracias; lo que ha implicado “la participación de nuevas voces en la producción de políticas y de nuevos conductos a través de los cuales los distintos actores se relacionan y las políticas se crean” (Beech & Meo, 2016).

En este apartado se trabaja la gestión pedagógica como otra de las tareas que cobra relevancia en la gestión directiva y cómo esta se configura en el marco de las políticas para la ETP. Por un lado, se aborda la figura del director y su responsabilización a través de la delegación de autonomía para la búsqueda de empresas con el objetivo de asegurar el desarrollo del espacio de la Práctica Profesionalizante y, por el otro lado, cómo el sector empresarial se constituye en un actor de regulación institucional escolar externo de la política, operando como condicionante en un determinado contexto socio-demográfico.

2.1. El director y la búsqueda de empresas como objetivo pedagógico en Argentina

En el marco de las acciones de articulación de la ETP al sector productivo la LETP a través de diferentes instrumentos de regulación (resoluciones, marcos de referencias, etc.) ha posicionado a las Prácticas Profesionalizantes⁹² como parte fundamental dentro de la trayectoria formativa del estudiante constituyéndose como síntesis de la relación teoría y práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, las cuales pueden tener diferentes formatos: micro emprendimientos, proyectos productivos, articulación con demandas hacia la comunidad, pasantías, etc. (Maturó, Fernández, Ganem, & Saez, 2018).⁹³

En la provincia de Córdoba la promoción de convenios para garantizar la vinculación de las escuelas técnicas con el sector productivo a través de las Prácticas Profesionalizantes adquiere características particulares. Pues no existen mecanismos concretos que garanticen la articulación entre las instituciones educativas y el sector empresarial, recayendo la responsabilidad sobre las propias escuelas y por ende sobre los equipos directivos.

Para el directivo de la ETP-Arg. la organización del espacio de las Prácticas Profesionalizantes constituye una de las principales preocupaciones a la hora de pensar la articulación escuela-empresa en el marco de los objetivos de formación para el trabajo que se plantean desde la curricula oficial para la modalidad, la cual propone como instancia de formación obligatoria el formato de pasantías en empresas. El desafío es generar estrategias que permitan garantizar a todos los alumnos de la escuela su espacio de formación en situaciones reales de trabajo. Ante esta situación el director entrevistado sostiene:

⁹² Recordemos que se entiende por Prácticas Profesionalizantes a aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo (Res. CFE N° 229/14). Las particularidades que adopta la organización de la Práctica Profesionalizante en la estructura curricular de la oferta de la escuela técnica industrial tanto en Argentina como en Brasil, fue descrita en el Capítulo VII.

⁹³ En este sentido, reconociendo su carácter estratégico en términos de desarrollo socioeconómico, la LETP centra su atención en la articulación educación-trabajo, sistema educativo-sistema productivo, donde se demanda a las autoridades de las diferentes jurisdicciones la promoción de convenios con “Organizaciones No Gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, emprendimientos productivos desarrollados en el marco de los planes de promoción de empleo y fomento de los micro emprendimientos, sindicatos, universidades nacionales, Institutos Nacionales de la Industria y del Agro, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Comisión Nacional de Energía Atómica, los institutos de formación docente, otros organismos del Estado con competencia en el desarrollo científico-tecnológico...” (Art. 11 y 14, LETP) para garantizar la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y cumplir con los objetivos que plantea la ley.

Nosotros a diferencia de otras escuelas tenemos que salir a buscar la empresa donde los chicos van a hacer las pasantías. Para hoy poder tener convenio con 12 empresas, yo tuve que ir y golpear 200 puertas... Y eso lleva tiempo y desgasta (Director ETP-Arg. E1, 2016).

Se genera la necesidad de dejar de lado ciertas tareas escolares ligadas a lo pedagógico (coordinación, acompañamiento, asesoramiento) para realizar tareas específicas de “gestión”: lograr la articulación con empresas, firmar convenios, administrar recursos; en fin, cumplir con los objetivos de la política. La función del director cobra centralidad en tanto recae sobre él la responsabilidad de garantizar la relación escuela-empresa, lo cual representa nada menos que garantizar una propuesta de enseñanza oficial.

Asimismo, las acciones que despliega el director escolar para dar respuesta a las indicaciones que plantea la política educativa (principios, objetivos), se constituyen en una forma más de traducir, recontextualizar, el texto político; las acciones/estrategias dotan de nuevos sentidos a la política educativa pero también producen cambios, transformaciones en las acciones y en el quehacer cotidiano de los sujetos (Ball, Maguirre & Braum, 2012).

El directivo en colaboración con algunos docentes se ve obligado a generar estrategias de supervivencia para garantizar las mismas condiciones de formación para todos los alumnos, basados en un principio de equidad e igualdad de oportunidades como lo postula la ley. Tal como lo expresa el director de la ETP-Arg:

Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para el chico cumpla sus 240 hs. para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico. No es lo mismo ponerlo a soldar sillas al chico acá en la escuela que mandarlo a la Volkswagen (Director ETP-Arg. E1, 2016).

Desde la dirección escolar se generan estrategias para responder a los mandatos de la política resignificándola desde los intersticios que la misma promueve en su articulación con los diferentes niveles de concreción (nacional, provincial, local-institución). La política materializada en texto, ya sea en leyes, decretos o en el mismo curriculum, es recepcionada en la escuela como “lo prescripto”; pero a medida que va siendo incorporada al cotidiano

escolar y adaptándose al contexto específico se transforma, generando efectos diferentes, producto de los aspectos materiales que condicionan a la política (Ball, Maguirre & Braum, 2012):

Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su pasantía. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que, si bien a veces esa plata no era eso o para que nosotros la utilicemos en eso, la utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá (Director ETP-Arg. E2, 2016).

Los directivos se convierten en depositarios de nuevas responsabilidades que refieren a nuevos marcos de acción y a cómo administrar los recursos con los que cuenta la escuela. En este contexto, el director se vuelve un gerencialista preocupado por la administración de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de los objetivos (Barroso, 2011).⁹⁴

2.2. El director y las empresas en el marco de la Práctica Profesionalizante.

Como ya se adelantó, si bien el vínculo con la empresa tiene propósitos diferentes en cada caso de estudio ésta actúa condicionando la propuesta educativa en diferentes momentos de su diseño y desarrollo. Mientras que en el caso argentino la empresa, conjuntamente con la acción del equipo directivo, determina no sólo el número de plazas a ofrecer para la realización de las Práctica Profesionalizante sino también quienes serán los “privilegiados” en poder hacer su Práctica Profesionalizante ahí, en el caso brasilero los Arreglos Productivos Locales (APL) que elaboran las empresas son determinantes no sólo en la apertura o cierre de especialidades sino también en la actualización de los contenidos de enseñanza. De esta

⁹⁴ Cabe destacar también que además de “gestionar” y “controlar” todo el proceso de ingreso de los alumnos a las empresas, los equipos directivos conjuntamente con los “tutores” designados por la institución, son los encargados de supervisar a los alumnos durante todo el proceso de pasantía. Este acompañamiento refiere no sólo a cuestiones administrativas (control ART, asistencia al lugar de trabajo, control de condiciones de higiene y seguridad, etc.) sino también a un acompañamiento afectivo que favorezca la permanencia de los alumnos. A diferencia de otras modalidades del sistema educativo, la ETP posee una gran carga horaria que lleva muchas veces a que los alumnos no logren permanecer o sostener su cursado; por lo cual el acompañamiento afectivo de los alumnos es esencial para lograr su permanencia y egreso de la modalidad.

manera, el sector productivo se constituye en un actor regulador externo de relevancia para la política educativa, produciendo nuevas formas de gobernanza en la educación (Ball, 2011).

2.2.1. La trayectoria escolar⁹⁵ y el rendimiento académico⁹⁶ como factores determinantes en Argentina.

La puesta en acto de la Práctica Profesionalizante -bajo el formato de pasantía- en la ETP-Arg. posee por lo menos dos factores determinantes en el proceso de selección de los alumnos para una empresa: la trayectoria escolar y el rendimiento académico. Tanto en la escuela como en la empresa el mérito a nivel de las calificaciones se vuelve el principal factor a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los alumnos.

En una entrevista realizada al director de la ETP-Arg., el mismo sostiene que en la selección intervienen como factores determinantes la predisposición que el alumno demuestra para el desarrollo de actividades específicas relacionadas con el rubro de la empresa destino y el desempeño académico de este en la escuela:

Uno ya sabe como director que hay chicos que tienen más posibilidades de permanecer en una empresa que otros. Por varias razones, una es que hay alumnos que son disciplinados, que tienen hábitos incorporados y que tienen buen desempeño académico... Por lo cual, es probable que ese chico tenga más posibilidades de permanecer en la empresa (...) de lo contrario fracasa (Director ETP-Arg. E3, 2016)

Estas afirmaciones, a la vez, coinciden con las expuestas por encargados del sector de Recursos Humanos (RRHH) de las empresas vinculadas a la institución a través del convenio de pasantías. Los entrevistados también han puesto en evidencia que en la selección de los alumnos intervienen factores ligados al desempeño académico de los mismos como a su predisposición a las actividades a desarrollar en la empresa:

Nosotros hacemos una entrevista y le preguntamos cuestiones básicas, donde lo que pretendemos es ver si el joven tiene predisposición para trabajar o no. Si es un chico

⁹⁵ Hablamos de trayectoria escolar en términos de lo que Terigi denomina “trayectoria escolar teórica”, las cuales “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: • la organización del sistema por niveles, • la gradualidad del curriculum, • la anualización de los grados de instrucción (2007, p.2).

⁹⁶ La idea de rendimiento académico en este trabajo es concebida en base a las expresiones de los entrevistados; la cual refiere principalmente a un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante de acuerdo a los objetivos educativos propuestos y lo cual es traducido a partir de una escala numérica: “nota”.

que se va a poder adaptar al ritmo de la empresa. A eso le sumamos el rendimiento que tiene en la escuela, por lo general, un chico que anda bien en la escuela va a andar bien acá, porque es un chico que es responsable y comprometido (EA-Arg, 2016).⁹⁷

El peso que tienen las empresas en la puesta en acto de la pasantía es muy alto. Por un lado, determinan la cantidad de plazas disponibles, su duración y condiciones⁹⁸ y por el otro lado, son quienes en última instancia -a través del proceso de selección interno de la empresa- deciden quién va a poder realizar la pasantía y quién no. La escasez de empresas deriva en que muchos alumnos realicen pasantías en lugares que no poseen relación con la especialidad donde se están formando, ello a la vez dificulta el proceso de afianzamiento de los aprendizajes en la especialidad.

Respecto al sentido formativo que se le otorga a la pasantía desde la empresa el mismo está ligado principalmente a la contribución en la formación de los alumnos y al reclutamiento futuro de personal para la empresa:

Nosotros tenemos como política de la empresa contribuir a la sociedad brindando espacios de formación para los jóvenes. Asimismo, nosotros tenemos la posibilidad de ir formando futuros empleados. Los alumnos que tuvieron una buena pasantía, pueden ser considerados para futuros puestos de trabajo (EI-Arg., 2016).⁹⁹

Ahora bien, ¿qué pasa con los alumnos que no logran ingresar a una empresa? Tienen dos opciones: conseguir por sus propios medios una empresa¹⁰⁰ o realizar la pasantía en la escuela. Ambas presentan diferentes dificultades institucionales para ser puestas en marcha y también generan efectos diferentes en las expectativas que tienen los alumnos

⁹⁷ Esta afirmación es coincidente con la de otros entrevistados del sector empresarial: “los alumnos vienen y nosotros hacemos una entrevista para ver en qué sector de la empresa puede desarrollar su pasantía (...) tiene mucho peso como son ellos en la escuela, si son buenos alumnos o no” (EM-Arg., 2016); “la escuela hace una primera selección, creo, y nosotros después hacemos otra. Si bien hacemos rotación dentro de la empresa, por lo general en las áreas más complicadas van quedando los alumnos que tienen mejor desempeño en la escuela porque son los que manejan más conocimientos” (EE-Arg., 2016).

⁹⁸ Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 2 a 15; entre las condiciones de contratación que se manejan están las referidas a viáticos, ART, vestimenta y sólo en algunos casos un reconocimiento económico de cerca de \$ 900,00 – pesos novecientos.

⁹⁹ La EA-Arg., en relación a ello afirma: “acá el 70% del personal viene de una escuela técnica. Hay chicos que con los años llegan a la Gerencia. El chico que está en la Gerencia de Postventa, vino como pasante de una escuela técnica”.

¹⁰⁰ Estos alumnos por lo general terminan realizando su pasantía en talleres familiares o de conocidos.

respecto a la pasantía como estrategia de formación profesional, es decir, como primer acercamiento a situaciones reales de trabajo y como posible trampolín al mundo laboral.

Bajo esta situación los alumnos son llamados a gestionar su propia instancia de formación para poder desarrollar tanto saberes laborales generales como específicos que les permita estar en igualdad de condiciones respecto de sus compañeros y, cumplir con los objetivos que establece la política educativa para esta instancia de formación que se presenta como obligatoria en la curricula escolar.

Los alumnos reconocen estas situaciones complejas y los mecanismos de selección que operan, donde quienes han obtenido el mayor rendimiento académico a lo largo de su trayectoria escolar son los que más posibilidades tienen de realizar su formación profesional en una empresa de prestigio. En palabras de un alumno:

En mi caso, eligieron los ocho de la bandera. Nos citaron a una pre-entrevista individual y a una entrevista grupal y nos preguntaban cosas personales y quedamos dos, los dos abanderados (...) La posibilidad de entrar a Volkswagen es mucho por la parte de cómo te desempeñás acá en la escuela. Vieron nuestras notas, vieron como trabajamos, vieron el entusiasmo que tenemos y eso lo valoran (EGA ETP-Arg 1, 2015).

Las grandes empresas son las más requeridas por los alumnos, pues ellos reconocen y valoran las posibilidades de capacitación, las condiciones y el ambiente de trabajo que las mismas ofrecen durante el período que dura la pasantía. Así lo refleja un alumno entrevistado:

No sé por qué nos mandaron a esa empresa. No sé cómo no nos mandaron a otro lugar sabiendo la diferencia que hay entre una empresa y la otra. Yo estoy enojado, porque yo la pasé mal (...) O en todo caso que vaya a sorteo quien va a una empresa u a otra. Los que fueron a Volkswagen tuvieron tres meses de capacitación y después empezaron en los talleres. Y yo no tuve nada de eso... Eso es injusto, porque ellos ahora van a salir con un certificado que hicieron las pasantías ahí y eso pesa a la hora de buscar trabajo (EGA ETP-Arg. 8, 2015).

Cabe destacar, asimismo, que los esfuerzos y estrategias puestas en marcha por la ETP-Arg. para garantizar a todos los alumnos los espacios de formación profesional en el marco de la propuesta de pasantía ya sea dentro como fuera de escuela, no son suficientes cuando en realidad el reconocimiento de la trayectoria escolar desde su concepción teórica

por sobre la trayectoria escolar real (Terigi, 2007) termina condicionando el proceso de la puesta en acto de la pasantía, dejando en evidencia la invisibilidad que adquieren otros factores que entran en juego a la hora de analizar los logros de aprendizaje de los alumnos. En una de las primeras entrevistas realizadas al directivo, el mismo advertía la situación:

Nosotros tenemos chicos con muchas necesidades y problemas. Tenemos chicos que a veces faltan porque se tienen que quedar a cuidar al hermano menor, o porque se embarazaron, o porque les salió un trabajo. Tenemos chicos con problemas en la casa, problemas de violencia familiar digo... Y bueno, esos chicos seguramente no van a tener el mismo rendimiento que otros que tienen el apoyo familiar, que no se tienen que preocupar por trabajar o ayudar con la economía de la casa (...) todo a la larga influye en el proceso de aprendizaje y se nota cuando llegan al 7mo año (Director ETP-Arg. E3, 2015).

Como ya se hizo referencia en el capítulo anterior, la mayoría de los alumnos que concurren a la ETP-Arg. provienen de sectores de bajos recursos, ello ha derivado en que muchos tengan que colaborar en tareas del hogar, participen de emprendimientos familiares o realicen algún tipo de trabajo de manera informal; factores que condicionan la obtención de un buen rendimiento académico a lo largo de su escolaridad y, por ende, en las posibilidades de realizar una experiencia de formación laboral significativa en el transcurso de la pasantía durante el último año de la escuela técnica. La materialidad de la política cobra centralidad en los resultados obtenidos (Ball, Maguirre & Braum, 2012)

La escuela termina constituyéndose así en un escenario donde se visualizan y articulan las desigualdades y las injusticias sociales de origen (Dubet, 2011). La institución educativa a través de los criterios de selección que establece, contribuye a la generación de circuitos de formación inequitativos. Los alumnos reconocen que según la empresa a la que asisten tendrán la posibilidad de acceder a capacitaciones o a trayectos de formación extras a la curricula escolar. El reclamo de los alumnos respecto a la empresa destino se fundamenta en el reconocimiento de los saberes que la escuela no ofrece y que podrán ser condicionantes del ingreso al mundo laboral en un futuro no lejano.

Si bien no es objetivo de profundización en esta investigación, cabe destacar, que más allá de las condiciones objetivas que el contexto impone a los alumnos para la realización futura de sus expectativas laborales (Jacinto, 2006), existen también en el recorrido escolar

otros condicionamientos producidos por la misma institución educativa que tienen que ver con una forma tradicional de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las diferentes transformaciones por la que ha atravesado la ETP en Argentina no han logrado romper con un modelo tradicional de escuela técnica. Rasgos del sistema de educación secundaria cimentados en formatos de enseñanza y aprendizaje monocrónicos dificultan y entorpecen la puesta en acto de este tipo de estrategia de formación (Terigi, 2010); impiden además pensar en otras formas de inclusión educativa incluso como de articular la ETP a otros niveles y modalidades del sistema educativo y productivo.

2.2.2. Las empresas y la definición de las Especialidades en Brasil.

Todas las escuelas del CEETPS pasan por un período de revisión curricular cada dos o tres años. Esta revisión tiene como objetivo principal actualizar los contenidos de acuerdo a los cambios en el mercado laboral y sus demandas de capacitación. En este proceso intervienen actores internos a la institución como externos, entre los cuales se destaca la participación del sector empresarial:

Cuando revisamos o reformulamos el currículum invitamos a las empresas del sector a participar en esa elaboración. Entonces hacemos consultas con las empresas para escuchar demandas y también tecnologías que son utilizadas, técnicas de trabajo. Además de las empresas oímos a los profesores, también a alumnos y ex alumnos para saber si ya están insertos en el mercado, cómo fue su experiencia a partir de los conocimientos que le brindó la escuela y si es necesario cambiar algo para suplir alguna necesidad... Con la empresa trabajamos cómo formular metodologías de trabajo en la escuela y las prácticas que el alumno va a necesitar para que sean más próximas a las necesidades del mundo laboral (Docente Coord. ETE-Br. EI, 2017).¹⁰¹

Para la ETE-Br el trabajo con las empresas es fundamental porque son los que transmiten las necesidades de formación que requiere en el mercado de trabajo. Existe todo

¹⁰¹ Estas afirmaciones son coincidentes con las realizadas por los docentes coordinadores del resto de las Especialidades: “nosotros cada tres años más o menos revisamos los planes de estudio de las carreras, para eso tenemos en cuenta principalmente las demandas del mercado” (Docente Coord. ETE-Br. EM); “Si, hay una revisión del currículum cada tres o cuatro años y ahí definimos si hay que cambiar algo o no, depende de un estudio de mercado que realizamos” (Docente Coord. ETE-Br. EE); “Yo todavía no participé de ningún proceso de actualización del currículum, pero hay una revisión cada tres años más o menos (Docente Coord. ETE-Br. EET);”

un mecanismo de intercambio con las empresas que consiste en reuniones y visitas a los lugares de trabajo:

Para nosotros la empresa es muy importante porque necesitamos estar alineados a lo que necesita la empresa y para eso necesito consultar a la empresa. A veces hacemos visitas en la empresa, llevamos al equipo encargado de la reformulación curricular para allá o a veces traemos al director de la empresa o alguien que es responsable del sector formación de recursos humanos de la empresa para conversar con el equipo (...) Al final del proceso hacemos la presentación de la matriz curricular y de los contenidos del currículo a la empresa para su validación, la empresa firma el dictamen de aprobación del curso. En realidad, son varias empresas, no es una empresa. Entonces participan activamente en la elaboración curricular algunas empresas, algunas son socios, tienen *parcerias* con nosotros. Buscamos tener un grupo de empresas asociadas para estar siempre consultando (...) Todo lo que dicen las empresas va dentro del currículo para la formación del currículo (Docente Coord. ETE-Br. EI, 2017).

Las empresas son interlocutores de suma importancia para la revisión curricular como asimismo, para la apertura o cierre de una especialidad. En este sentido, la política del CEETPS sostiene que para que una especialidad permanezca abierta o para que los cursos de la modalidad concomitante o subsecuente perduren en el tiempo las empresas deben estar demandando esa formación. Si un curso tiene menos de 30 inscriptos por segunda vez consecutiva lo más probable es que ese curso se cierre, se haga un estudio de mercado y ello habilite la apertura de otros cursos acordes a las demandas del mercado. En este proceso los docentes en su mayoría son reubicados, a excepción de los contratados por tiempo determinado. De esta manera se establecen estándares explícitos de medición para el control de resultados, poniendo especial atención en el uso de los recursos; un modelo de gestión de la administración pública ligado fuertemente a los postulados del paradigma de la NGP (Hood, 1991; Verger & Normand, 2015).

En este proceso, cabe destacar, que cobran relevancia los Arreglos Productivos Locales (APL) los cuales son importantes sistemas de relaciones intra e interempresas e instituciones, que involucran “aglomeraciones territoriales de agentes económicos, políticos

y sociales” (Sacomano Neto & Paulillo, 2012, p. 1134). De acuerdo al Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas (SEBRAE), los APL pueden ser definidos como:

...aglomeraciones de empresas ubicadas en un mismo territorio, que presentan especialización productiva y mantienen algún vínculo de articulación, interacción, cooperación y aprendizaje entre sí y con otros actores locales tales como gobierno, asociaciones empresariales, instituciones de crédito, de enseñanza e investigación (SEBRAE, 2018).

Los APL fueron creados en el año 2004 bajo la gestión del gobierno de Lula da Silva para proporcionar políticas públicas específicas para las aglomeraciones de empresas, buscando el desarrollo territorial a través de posibilitar y fortalecer los vínculos verticales y horizontales entre empresas (Noronha & Turchi, 2005). En este sentido, para Sacomano Neto & Paulillo (2012) la política pública centrada en los APL dejó de lado la vieja clasificación de empresas por sector, tratando de superar la visión centrada sólo en la similitud de productos competidores para poder avanzar en una estrategia de desarrollo territorial que privilegie las cooperaciones verticales y horizontales entre empresas y de estas con otras organizaciones. En este marco, las escuelas técnicas tienen como propósito atender a las demandas de la sociedad, del mundo del trabajo y de la producción, con impacto en los APL.

2.3. Representaciones sobre el espacio de la Práctica Profesionalizante de los alumnos de las escuelas técnicas de Argentina y Brasil

Se considera importante rescatar en este nivel de análisis las representaciones que desarrollan los alumnos sobre el espacio de la Práctica Profesionalizante de las escuelas técnicas de Argentina y Brasil, en tanto efectos/resultados de la política educativa para la ETP.

En lo que respecta a Argentina, y a pesar de los contratiempos que significa la puesta en marcha de la pasantía por parte de la ETP-Arg., los alumnos generan grandes expectativas respecto a la misma y reconocen su valor como instancia de formación, socialización laboral y futura posibilidad de inserción laboral.

Yo tengo muchas expectativas con respecto a la pasantía, porque es el momento en el que conocemos realmente como funciona una empresa. Una cosa es que te lo digan los profes, otra es ir y estar ahí (...) Igual no a todos nos toca la misma empresa

y eso también influye en si está buena la pasantía o no (...) Una cosa es que te toque la Volkswagen y otra es que termines en el taller de tú viejo (risas) (EGA ETP-Arg. 1, 2015).

Yo vine a esta escuela por las pasantías que tienen. Lo mejor que te puede pasar es entrar a Volkswagen porque ahí te dan todo. Primero te capacitan con cursos de seguridad e higiene, metodología, PLC y después a lo último te mandan a los talleres. Te dan de comer, hasta el uniforme y los lentes de protección -yo me los quise traer a los lentes y me los regalaron- (risas) (...) Vas pasando por los diferentes sectores a lo largo de ocho meses, entonces ves todo el proceso de una empresa (...) Lo que más aprendés es a comportarte en una empresa, porque ahí sos un operario más. Sabés que tenés que llegar a horario, prestar atención, no perder el tiempo, de lo contrario te sacan (EGA ETP-Arg. 3, 2015).

Aunque los alumnos son conscientes que no siempre se obtienen los resultados esperados en el espacio de la Práctica Profesionalizante, los mismos generan expectativas respecto a la posibilidad del ingreso a grandes empresas. En este sentido, los alumnos pasantes que logran desarrollar sus actividades en una empresa cuyo rubro se relaciona con la Especialidad que están cursando, también reconocen y valoran esta instancia de formación como complementaria a los aprendizajes alcanzados en la escuela.

Se destaca entre los alumnos entrevistados la percepción de que los conocimientos adquiridos refieren mayormente al desarrollo de competencias socio-laborales. Tal como afirman Jacinto & Dursi (2010) se produce un “disciplinamiento laboral” ligado a la forma en cómo se lleva a cabo la organización del trabajo en las empresas. Los alumnos aprenden normas de comportamiento laboral, desarrollan hábitos y sentido de responsabilidad ante las tareas asignadas. Esta instancia de formación se constituye para los alumnos en una gran posibilidad de “saber hacer” y un “saber ser” en el trabajo.

También, como se mencionaba más arriba, se identifica en su discurso una expectativa ligada a una posibilidad futura de efectivización laboral. La empresa a la que asisten se constituye en un factor que influye en su proceso de formación profesional y en sus expectativas laborales futuras, en tanto la pasantía puede resultar un trampolín a un trabajo estable dentro de compañía y por ende un rápido ingreso al mundo laboral:

A mí me gustaría quedar en esa empresa trabajando. Yo hablé hace poco, porque sé que la pasantía ya se está terminando y he hablado, y me han dicho que tengo que esperar. Porque el tema es que no saben si van a tomar gente ahora, porque no hay mucho trabajo. A mí me gustaría quedar, porque me gusta el trabajo que hago, porque te pagan bien y me siento cómodo. Yo ya me siento capacitado para diferentes tareas que uno antes las veía difícil. Yo sé que tengo posibilidades de entrar porque ya estuve ahí (EGA ETP-Arg. 4, 2015).

Ahora bien, cabe destacar asimismo que los rasgos que resultan positivos en las representaciones iniciales que los alumnos elaboran respecto a la pasantía en empresas se vuelven con el transcurrir del tiempo en un factor de diferenciación entre los que pudieron realizar su formación en una empresa de su interés, generalmente respecto a las grandes empresas, y los que no.

En este sentido, las diferentes opciones que los alumnos manejan para realizar la pasantía genera al fin de cuentas también circuitos diferenciados de aprendizajes, entre los que pueden entrar a una gran empresa y los que terminan realizando su pasantía en los talleres de barrio y/o en la escuela. Tal como lo afirma el director de la ETP-Arg.: “No es lo mismo ponerlo a soldar sillas al chico acá en la escuela que mandarlo a la Volkswagen”.

En lo que respecta a Brasil, las representaciones que tienen los alumnos respecto a la Práctica Profesionalizante bajo la modalidad del TCC están divididas. Algunos alumnos rescatan el TCC como una instancia de aprendizaje donde logran integrar todos los contenidos del curriculum y generar proyectos que pueden servir a empresas o que les permite participar en ferias de ciencias y obtener algún beneficio (becas, dinero, capacitación, etc.):

Yo creo que el TCC es una instancia muy buena de aprendizaje, porque la gente se va a ir con una base buena desarrollando el proyecto porque integrás todas las materias, por lo menos en el área de mecánica. Salimos de acá y nosotros sabemos cómo hacer un proyecto tecnológico, sabemos usar maquinarias, ya aprendimos a hacer el diseño y entonces yo creo que estamos preparados para ir a un trabajo (EGA ETE-Br. 8, 2017).

Para mí el TCC es muy importante porque te permite integrar todos los contenidos vistos durante los tres años. Nosotros presentamos nuestro proyecto a la feria y

estamos como finalistas, eso para nosotros es muy importante. Sobre todo, si pasamos a otras instancias de evaluación (EGA ETE-Br. 8, 2017).

Mientras que otros, por el contrario, lo consideran una materia más del curriculum sin mayores aportes para su formación:

Mi evaluación sobre el TCC es que es medio futil, por así decirlo (...) Al menos en mi pensamiento el proyecto no necesita ser muy caro y laborioso. Si Usted hace un proyecto barato y poco trabajoso Usted pasará de la misma manera la materia. Entonces Usted puede invertir su tiempo en otra cosa estando en el último año. Nosotros tenemos los vestibulares también este año, entonces hay que dividir el tiempo y ver que conviene (EGA ETE-Br. 1, 2017).

El TCC se aproxima a una situación real de trabajo, pero en mi opinión diría que no mucho, no es muy igual (...) Cuando la gente sale de aquí seguramente va a tener una diferencia muy grande, pero algunas cosas básicas para abordar en el mudo del trabajo la gente acaba aprendiendo, así que de cierta forma algo sirve (EGA ETE-Br. 7, 2017).

Además, los alumnos destacan como otro aspecto negativo el costo para la elaboración del TCC, el cual debe ser soportado por ellos mismos. No existe financiamiento por parte de la escuela para la elaboración del proyecto de TCC, lo que la ETE-Br. brinda son las maquinarias y los espacios de trabajo, pero todo lo que tiene que ver con materiales e insumos corre por cuenta de los alumnos. Esto también marca una diferencia entre aquellos que poseen más recursos para invertir en un trabajo de estas características y los que no, todo lo cual impacta en sus posibilidades de presentarse a instancias de concursos/ferias y en la nota final de la materia.

Por último, consultados sobre si preferirían otra modalidad de Práctica Profesionalizante, los alumnos de la ETE-Br. destacan, en general, que preferirían realizar una pasantía que realizar el TCC:

En mi opinión yo pienso que si podríamos hacer una pasantía en lugar del TCC estaríamos mejor preparados y con más experiencia que con el TCC. Con el TCC no adquirimos tanta experiencia para el mercado laboral, en mi visión (EGA ETE-Br. 4, 2017).

Tengo una muy misma opinión que ellos. Una pasantía sería más eficaz que el TCC, el TCC ayuda, pero la pasantía ayudaría a tener una mayor cantidad y calidad de aprendizajes (EGA ETE-Br. 4, 2017).

También creo que el TCC es bueno, pero el aprendizaje en una pasantía debe ser mejor porque Usted vivencia las situaciones de trabajo. El TCC ayuda mucho para aprender a hacer un proyecto, pero trabajar es mucho mejor (EGA ETE-Br. 7, 2017).

Cabe mencionar, que el sistema de pasantías en las escuelas técnicas del CEETPS fueron obligatorias hasta el año 2004/2005, luego debido a las problemáticas que hoy enfrenta el sistema argentino (escases de convenios con empresas que garanticen la formación de todos los alumnos, circuitos diferenciados de aprendizajes, conflictos con las empresas sobre responsabilidades laborales, etc.) fueron sustituidas por el TCC.

3. A MODO DE SÍNTESIS

Este capítulo tuvo como objetivo dar cuenta de las transformaciones en las formas de regulación de las políticas educativas en cada caso y en las modalidades de gestión de las escuelas en las últimas décadas, las cuales han centrado en la figura del director la “puesta en acto” o *enactment* de las políticas educativas (Ball, Maguire, & Braun, 2012).

El director ha sido dotado de una figura “redentora”, concebido como un instrumento de cambio y a la vez como garante de los objetivos de la política (Barroso, 2011). Ello ha derivado en una superposición de tareas, produciendo un “desplazamiento” de su función tradicional ligada más a lo burocrático-profesional hacia un modelo de “gerencialista” o “post-burocrático” (Barroso, 2005b; Viñao, 2001), volviéndose responsable de lo que sucede en función de las decisiones que adopta.

Se identifican mecanismos de multiregulación de la política educativa para cada caso que dan cuenta de una trasposición de los postulados de la NGP al sector educativo. Claramente los PMI en Argentina, la BP en Brasil, con sus diferentes matices se constituyen en nuevas maneras de gestión post-burocráticas que legitiman nuevas formas de llevar adelante el gobierno de la educación (Barroso, 2005a; Ball, 2001; Verger & Normand, 2015).

Se evidencia una hibridez en la imagen del director escolar producto de las acciones del Estado (Barroso, 2011). Se pretende disminuir la presión de los diferentes niveles de gobierno en la gestión de las instituciones educativas a través de otorgar mayor grado

autonomía a las escuelas a través de los PMI y de la búsqueda de *parcerías*, pero, sin embargo, estas acciones van acompañadas por la puesta en marcha de distintos mecanismos de control: la rendición de cuentas.

En el caso argentino, se visualiza una hibridez claramente en dos dimensiones. Por un lado, la escuela posee autonomía para generar los mecanismos necesarios en la búsqueda de garantizar el espacio de la Práctica Profesionalizante tanto fuera como dentro de la escuela, ya sea consiguiendo convenios con empresas o adecuando la propuesta a las materialidades institucionales, pero bajo un claro criterio no negociable: que los alumnos cumplan con las 240 hs. reloj que se establecen en la curricula oficial para ese espacio de formación. De lo contrario, los alumnos no obtienen su título de Técnico en la Especialidad. Por el otro lado, las instituciones poseen la autonomía necesaria para realizar un autodiagnóstico y en base a ello diseñar los PMI que les permitirá acceder al financiamiento para mejorar las condiciones edilicias y de equipamiento. Sin embargo, ello va acompañado por dos mecanismos de control: la escuela que no presenta durante dos años seguidos el PMI sale del Registro de Instituciones de ETP y por lo tanto pierden validez sus títulos y por el otro, se establece un mecanismo de rendición de cuentas ligado principalmente a la entrega de informes de gestión y a la auditoría financiera. Bajo estas circunstancias, el rol del director es clave: es quien decide, realiza y ejecuta, pero también a quien se le exigen respuestas y resultados.

En el caso brasilero, la hibridez está dada sobre todo por las particularidades que adquiere la selección y permanencia en el cargo directivo (duración de cuatro años) y por los mecanismos de evaluación del mismo (Bonificación por Resultados), que consolida y delinea la función del director como un líder y emprendedor en una estructura organizativa-administrativa que se plantea como democrática en los textos legales pero que evidencia un fuerte responsabilización del director escolar desde un modelo de gestión unipersonal y bajo un enfoque empresarial para la obtención de los mejores resultados (Barroso, 2005a; Ball, 2001; Verger & Normand, 2015). Si bien hay una fuerte centralización de las decisiones en torno a la obtención de recursos el directivo por parte del CEETPS, el director posee autonomía para conseguir más fuentes de financiamiento poniendo a prueba su capacidad emprendedora (*performance*) (Ball, 2011).

De esta manera, tal como lo expresa Barroso (2004), el refuerzo de la autonomía en la gestión escolar en ambos casos paradójicamente ha resultado una “ficción necesaria” en el

discurso político para garantizar el funcionamiento democrático de las instituciones educativas, pero en la práctica se ha vuelto una “mistificación legal” para legitimar los mecanismos de control (evaluación, rendición de cuentas) por parte del gobierno más que para promover capacidades de decisión de los órganos de gestión de las escuelas.

Por último, cabe destacar la influencia de actores externos a las instituciones educativas como mecanismos reguladores del liderazgo del director escolar. En este sentido, el sector productivo al cual están estrechamente ligadas las escuelas técnicas, se constituye en un regulador de las funciones de la misma. En el caso argentino a través de determinar la cantidad de plazas y las condiciones para realizar las pasantías y en el caso brasilero, proveyendo de recursos financieros a la escuela e interviniendo directamente en las orientaciones curriculares.

CONCLUSIONES

La presente investigación abordó el análisis de la trayectoria de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil (2004-2015) atendiendo a la comprensión de los procesos de recontextualización/traducción desde su diseño hasta su puesta en acto en las escuelas técnicas.

La búsqueda de un esquema teórico-metodológico que posibilite dar cuenta de ese proceso nos llevó a servirnos de los aportes del Ciclo de la Política de Stephen Ball (Ball, 1994; Bowe, Ball, & Gold, 1992), permitiendo el movimiento de lo macro a lo micro en el proceso de formulación y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP. Asimismo, el foco estuvo puesto en describir en el contexto de la práctica los efectos/resultados en la gestión directiva (Barroso, 2004, 2005b, 2011; Viñao, 2002), con el propósito de identificar las traducciones que los directivos realizan de las políticas y los efectos/resultados que las mismas producen en sus tareas diarias (Jones, 1988). El análisis además exigió el reconocimiento de un contexto más amplio de influencia relacionado con modificaciones en el rol del Estado -a partir de la influencia de la NGP (Verger & Normand, 2015)- y en sus instrumentos de regulación (Barroso, 2005a, 2011).

A partir de un diseño metodológico cualitativo se optó por el estudio de casos múltiples (Yin, 2001), privilegiando el uso de fuentes de evidencias diversas (entrevista, análisis documental y observación directa), lo que permitió la construcción de un diseño flexible capaz de considerar y llegar a la comprensión de la dinámica del proceso de diseño y puesta en acto de la política educativa para la ETP en ambos países, desde su especificidad y desde sus relaciones con el ámbito de lo social, lo político, lo económico y lo cultural (Neiman & Quaranta, 2006). La comparación procedió como estrategia de análisis de las relaciones que se pueden establecer entre los países estudiados a fin de distinguir especificidades del proceso y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas sobre los propios procesos (Bereday, 1968; Ciavatta, 2000)

A continuación, se presenta una recapitulación de lo trabajado y sistematizamos un conjunto de hallazgos que buscan responder a los interrogantes que nos planteamos, desde una aproximación que conjuga los distintos niveles analíticos desarrollados a lo largo de los capítulos.

Entre lo inalterable y lo cambiante

Si bien la revisión histórica realizada nos permitió visualizar puntos de encuentros, tendencias, que han traspasado las fronteras y han ingresado como parte de una “red de políticas globales” (Avelar, 2016), la recontextualización de esas mismas políticas - conjugadas con las características históricas y contextuales de cada país- ha generado diferencias sustanciales entre Argentina y Brasil, afectando la manera en que se ha desarrollado la reestructuración y reorganización del sistema de ETP a lo largo de la historia.

El ascenso de Néstor Kirchner a la presidencia en Argentina y de Lula Da Silva en Brasil constituyen un hito de relevancia para entender las transformaciones de la ETP en el período estudiado. Estos gobiernos si bien no desarrollaron una ruptura total con las políticas neoliberales que caracterizaron la década de los '90 -las cuales impulsaron el achicamiento de las funciones del Estado en materia educativa a través de la privatización y la descentralización de servicios-, sí constituyeron una diferenciación respecto a la etapa anterior. Como sostienen Oliveira & Feldfeber (2016): “Las políticas educativas de los gobiernos «posneoliberales» que se proponen garantizar el derecho a la educación en el nuevo escenario de Latinoamérica se tensionan entre las continuidades y las rupturas del modelo hegemónico de los 90” (p. 133).

Ambos países sancionan un conjunto de normativas que devuelven la denominación de modalidad a la ETP dentro de la estructura de los sistemas de enseñanza y la posicionan como una estrategia fundamental para el desarrollo y crecimiento económico. Es notable, en términos de efectos de primer orden (Bowe, Ball, & Gold, 1992) los cambios introducidos en la estructura del sistema de ETP en Brasil a partir de la incorporación de los Institutos Federales. Estas instituciones no solo aparecen ampliando la oferta de ETIM sino que incorporan un nuevo formato institucional de “institución total”; contando con todos los niveles de la educación formal con orientación técnico profesional y también con propuestas de carácter no formal. En Argentina, si bien se da todo un proceso de recuperación de la ETP de la escuela secundaria, éste conserva un formato institucional muy ligado al viejo modelo de escuela técnica del CONET, lo que da cuenta de cierta imposibilidad para modificar estructuras tradicionales de funcionamiento y gestión. En este sentido, los cambios que se introducen en el caso argentino, asociados principalmente al ámbito de lo curricular, están

dados por el refuerzo de la formación técnico profesional a partir de la incorporación de nuevos espacios curriculares en el Campo de la Formación Específica.

En términos de efectos de segundo orden, en tanto nuevos modelos de acceso social, oportunidad y justicia social (Bowe, Ball, & Gold, 1992), las políticas para la ETP en Argentina y Brasil presentan grandes avances respecto a las décadas anteriores; ya sea en materia de financiamiento (posibilitando mejoras en las escuelas existentes o creando nuevas, potenciando las condiciones de enseñanza-aprendizaje) o a través de programas que acompañaron la trayectoria escolar de los alumnos para su egreso de la modalidad, etc. Sin embargo, los efectos residuales de políticas educativas anteriores limitaron el cumplimiento total de los objetivos de la política educativa en términos de universalización del derecho a ingresar, permanecer y egresar de la ETP. En esta línea podemos considerar que, en Brasil, la restricción se encuentra en el ingreso a la modalidad y ello puede estar relacionado a las características históricas del sistema de ETP y a condicionamientos contextuales, como la extensión territorial que condicionan la puesta en acto de políticas educativas de carácter federal. En Argentina, las falencias que se evidencian en la puesta en acto de la política se encuentran ligadas sobre todo a la permanencia y egreso de los alumnos en la modalidad. Las características de los alumnos destinatarios de la ETP en Argentina, preferentemente de sectores vulnerables de la sociedad, demandan políticas integrales de inclusión que les permita no sólo responder a sus necesidades de aprendizaje sino a otro tipo de necesidades ligadas a la vivienda, vestimenta, comida, etc.

Queda por interrogarnos transitando los últimos meses del año 2018, cuáles están siendo los efectos/resultados de las políticas educativas para la ETP que se vienen desarrollando en ambos países a partir del 2015. El cambio de gobierno en Argentina y Brasil pareciera estar contribuyendo a una restauración del orden neoliberal de la mano de nuevas políticas públicas que afectan a diferentes ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo (Filmus, 2017; Gentili, 2016). Pareciera que Argentina y Brasil están destinados nuevamente a compartir una historia.

Los discursos internacionales sobre la ETP: de la resistencia discursiva a la convergencia legislativa

Otro hallazgo de la investigación radicó en cómo los discursos internacionales han permeado las políticas locales, más allá de las disidencias con algunos supuestos que las sostenían. Argentina y Brasil han tratado de rechazar, por lo menos discursivamente, las políticas de inspiración neoliberal intentando atenuar los efectos más crudos de su puesta en práctica. Sin formular grandes alternativas, ambos países buscaron recuperar la capacidad de regulación de la esfera estatal nacional y federal, respectivamente, y el protagonismo del Estado impulsando cambios sustantivos en las orientaciones y en los contenidos de las políticas públicas (Oliveira & Feldfeber, 2016).

El análisis realizado permitió evidenciar que ambos países, por un lado, han tratado de permanecer al margen de la presión de las regulaciones transnacionales, de los principios y conceptos que han sustentado los discursos provenientes de los organismos de cooperación o financiamiento (principalmente ligados a la idea de empleabilidad, formación para el mercado de trabajo, formación por competencias, etc.). Sin embargo, por el otro lado, la lectura de los textos legales finalmente elaborados como marco de regulación nacional/federal en cada caso, da cuenta de acciones implementadas en el marco de las políticas educativas para la ETP que se han alineado a tendencias internacionales. Como una especie de “contaminación internacional de conceptos, políticas y medidas” (Barroso, 2006, p. 45) que no necesariamente tuvieron un efecto negativo en términos de justicia social e igualdad. Por el contrario, podemos destacar en esa línea la necesidad de articular la ETP a la escuela secundaria estableciendo su obligatoriedad, reposicionar la ETP como elemento clave en el crecimiento económico y social, diversificar la oferta de ETP (sobre todo en el caso brasilero), garantizar su financiamiento; entre otras medidas que fueron adoptando los países en estudio.

En este sentido, la disidencia entre el discurso que prevaleció en el ámbito internacional y el nacional se debió más que nada a los principios y funciones que debía adoptar la ETP en el marco de las nuevas reformas que se llevarían a cabo en cada país y no a cuestiones relativas a la necesidad de expandir, diversificar y ampliar el sistema de ETP para favorecer el crecimiento de los países, tal como se sostenía desde organismos como la OIT, OEI, UNESCO.

Asimismo, es de subrayar el posicionamiento que adoptaron ambos países para resistir a las presiones de organismos internacionales de financiamiento como el BM y el BID, lo cual encuentra justificación en factores contextuales. El crecimiento económico de Argentina y Brasil durante el período bajo estudio permitió rechazar cualquier propuesta del BM y del FMI en nombre de la soberanía nacional e independencia económica.

Una posible línea de profundización de esas relaciones entre lo nacional y lo internacional, en lo que refiere a la circulación y diseminación de discursos y formulación de políticas, tiene que ver en cómo en el marco de un nuevo ciclo político-económico que se inicia en ambos países a partir del 2015, las acciones que se desarrollan marcan continuidades y/o rupturas en torno a las tendencias neoliberales vigentes, y cómo ello está impactando en el campo de las políticas educativas para la ETP. A la fecha no se registran resultados de investigaciones al respecto, por lo cual una indagación sobre la temática nos brindaría herramientas para avanzar en la comprensión de los procesos de las políticas para la ETP que se pudieran estar dando en la actualidad en el marco de procesos globales de redefinición de las funciones del Estado en materia educativa.

La construcción del texto político para la ETP en Argentina y Brasil: acciones y estrategias

Otro hallazgo de relevancia de la investigación se relaciona con las acciones y estrategias que Argentina y Brasil pusieron en marcha para elaborar y sancionar los cuerpos normativos que permiten recuperar la ETP como modalidad de la escuela secundaria y reposicionarla como factor de crecimiento y desarrollo socio-económico. En este sentido, ambos países introducen como estrategia de trabajo el diálogo y la concertación en el debate sobre la elaboración de la LETP y el Decreto 5154/2004, respectivamente, aunque ello no desligado de conflictos y luchas.

En Argentina, actores de diferentes sectores de la sociedad cobran relevancia en este proceso. Entre los gremios docentes que participaron activamente del debate se destacan CTERA, UDA y AMET, quienes encabezaron el reclamo con fuerza, para luego, durante el cambio de gobierno sucedido en el 2003, acompañar al INET en la elaboración de un texto normativo que pueda recuperar el sentido de la ETP y permita su regulación a lo largo de todo el territorio. También hubo una importante participación de sindicatos del sector productivo-empresarial como el caso de UOCRA, SMATA y UOM; a los cuales debe

sumarse la participación de otros actores gubernamentales y no gubernamentales, instituciones escolares, agentes del ámbito empresarial, académicos independientes, que colaboraron en la elaboración del texto de la LETP.

La estrategia de trabajo desde el nivel central de gobierno estuvo ligada a reposicionar al INET como organismo legítimo de gestión de la política educativa para la ETP y financiar a las escuelas técnicas con equipamientos, para de esta manera poder lograr el apoyo de las provincias en la sanción de la ley. Asimismo, también se destacan diferentes estrategias de negociación para lograr la sanción de la LETP basadas principalmente en la persuasión y desconcentración de las ofensivas opositoras para lograr la adhesión de amplios sectores de la sociedad en la elaboración del documento base. El entrecruzamiento de intereses respecto al rumbo de la política para la ETP hizo que el camino no fuera fácil, pero se llegó al objetivo propuesto: lograr una ley de alcance nacional que permitiera regular el sistema de ETP en sus diferentes modalidades y niveles en todo el territorio argentino.

En Brasil, la urgencia de poder volver a la modalidad de la ETIM llevó a la sanción del Decreto 5154/2004, desestimando la sanción de otro tipo de norma de alcance más amplio. Asimismo, y de igual manera que en el caso argentino, el decreto fue sometido a discusión y debate entre amplios sectores de la sociedad, encabezado por movimientos sociales ligados al PT y la Red Federal de escuelas técnicas, dependiente de la SETEC. También participaron en la discusión Universidades, sindicatos, docentes, alumnos, representantes de los diferentes niveles de gobierno de Brasil, empresarios, etc. Sin embargo, el Estado de São Paulo, históricamente enfrentado con el gobierno Federal, encabezó la ofensiva opositora frenando intentos de generar marcos regulatorios o acciones más amplias. Tal es el caso de la iniciativa de crear un fondo de financiamiento similar al de Argentina.

También se puede destacar para el caso brasilero, el despliegue de otro tipo de estrategias de financiamiento y expansión del sistema de ETP con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, lo cual vino de la mano de la expansión de la Red Federal a través de la creación de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología y la creación de Programas como Brasil Profesionalizado que articuladamente con los estados y municipios no sólo permitió la expansión y financiamiento de la Red Federal sino también de las redes estatales y municipales de ETP.

Una línea de indagación futura sobre este nivel de análisis en ambos países se podría centrar en el estudio de los documentos base y los aportes que cada actor u organización social realizó al respecto, contraponiendo ello al documento normativo finalmente aprobado por las instancias legislativas correspondientes. Asimismo, resultaría interesante analizar los discursos de cada actor involucrado en los debates durante el proceso legislativo (Cámara de Diputados y Cámara de Senadores) para dar cuenta de continuidades y/o rupturas en el debate, posicionamientos y principios que cada grupo ha sostenido sobre el rol que debía cumplir la ETP camino al siglo XXI.

El “contexto escolar” como factor mediador en la puesta en acto de la política educativa para la ETP en Argentina y Brasil

Uno de los propósitos centrales de la investigación estuvo ligado a poner en consideración el contexto escolar como un factor mediador en el proceso de puesta en acto de las políticas educativa para la ETP en escuelas técnicas de Argentina y Brasil. Se pudo dar cuenta de la relevancia que adquieren ciertos aspectos de la realidad escolar en cada caso para el análisis de la política educativa para la ETP en el contexto de la práctica. Entre ellos se destacaron, las características de la matrícula, las particularidades de la gestión directiva, las condiciones materiales de la escuela, su relación con el medio, los requisitos de ingreso de los alumnos, etc.

Los hallazgos estuvieron ligados a reconocer que los requisitos de ingreso que posee cada escuela determinan las características de la matrícula en cada caso, independientemente de la localización de la escuela y de la trayectoria formativa. Por otra parte, también resultaron de relevancia para comprender la puesta en acto de la política aspectos relativos a infraestructura, programas y proyectos de asistencia y/o financiamiento. Si nosotros pensamos en la propuesta formativa que ofrece cada escuela, la misma está ligada a las posibilidades materiales de poder llevarla a cabo. En este sentido, en ambos casos las escuelas se han visto beneficiadas por los aportes materiales de programas nacionales/federales que han permitido ampliar la infraestructura, recibir insumos y equipamientos para optimizar la formación de los alumnos.

La gestión directiva, dentro de los aspectos profesionales de la escuela, permite entender los modelos de gestión institucional para la puesta en acto de las políticas educativas. La cantidad de personal con los que cuenta cada escuela como el tipo de

distribución de funciones son sustanciales al momento de pensar en cómo se da curso a la política educativa, en términos de cómo se hace política desde las instituciones.

Por último, la propuesta formativa de las escuelas técnicas como un aspecto central en su vinculación con el medio económico-productivo próximo, sobre todo en lo relativo a la existencia de convenios con empresas y *parcerías*, de acuerdo al caso, permiten remarcar cuestiones que hacen a las particularidades de la modalidad y a su diferenciación del resto de las escuelas secundarias. Igualmente, la forma en cómo cada escuela puede establecer relación con el medio productivo está íntimamente relacionado en ambos casos con la capacidad de la gestión directiva, ya sea para garantizar una propuesta formativa o para poder contar con más recursos, reflejando así la centralidad que adquieren ciertos mecanismos performativos sobre la tarea del director escolar.

Regulación pos-burocrática y dirección escolar: nuevas formas de gobernanza en las escuelas técnicas de Argentina y Brasil

Las transformaciones en las formas de regulación de las políticas educativas y en las modalidades de organización y gestión de las escuelas en las últimas décadas han generado una mayor autonomía en la administración del sistema y en la gestión interna de las instituciones, lo cual ha sido consecuente a una reconversión de las funciones de la administración central (Barroso, 2005b).

La investigación nos permitió dar cuenta de la centralidad que fue adquiriendo en este proceso la figura del director como instrumento de cambio y a la vez como garante de los objetivos de la política (Barroso, 2011). Sin embargo, ello ha derivado en una superposición de tareas, produciendo un “desplazamiento” de su función tradicional ligada más a lo burocrático-profesional hacia un modelo “gerencialista” o “post-burocrático”, volviéndose responsable de lo que sucede en función de las decisiones que adopta (Barroso, 2005b; Viñao, 2002).

Tal como afirma Barroso (2011), se evidencia una hibridez en la imagen del director escolar producto de las acciones del Estado. Se pretende disminuir la presión de los diferentes niveles de gobierno en la gestión de las instituciones educativas a través de otorgar mayor grado autonomía a las escuelas. Sin embargo, estas acciones van acompañadas por la puesta en marcha de distintos mecanismos de control sobre la gestión directiva.

Tal como se mencionó anteriormente, en el caso argentino, la hibridez se visualiza claramente en dos dimensiones de la tarea del director. Por un lado, la escuela posee autonomía para generar los mecanismos necesarios para garantizar el espacio de la Práctica Profesionalizante, tanto fuera como dentro de la escuela, pero bajo un claro criterio no negociable: que los alumnos cumplan con las 240 hs. reloj que se establecen en la curricula oficial para ese espacio de formación, volviendo de esta forma responsable de los resultados educativos al director escolar. Por otro lado, las instituciones poseen la autonomía necesaria para realizar un autodiagnóstico y, en base a ello, diseñar los PMI que les permita acceder al financiamiento para mejorar las condiciones edilicias y de equipamiento. Sin embargo, ello va acompañado por dos mecanismos de control: la escuela que no presenta durante dos años seguidos el PMI sale del Registro de Instituciones de ETP y por lo tanto pierden validez los títulos emitidos y por el otro, se establece un mecanismo de rendición de cuentas ligado principalmente a la entrega de informes de gestión y auditoría financiera.

En el caso brasilero, la hibridez está dada sobre todo por las particularidades que adquiere la selección y permanencia en el cargo directivo (duración de cuatro años) y por los mecanismos de evaluación del mismo (Bonificación por Resultados), que consolida y delinea la función del director como un líder y emprendedor en una estructura organizativa-administrativa que se plantea como democrática en los textos legales pero que evidencia una fuerte responsabilización del director escolar desde un modelo de gestión unipersonal y bajo un enfoque empresarial para la obtención de los mejores resultados (Barroso, 2005, 2006). Si bien hay una fuerte centralización de las decisiones en torno a la obtención de recursos por parte del CEETPS, el director posee autonomía para conseguir más fuentes de financiamiento poniendo a prueba su capacidad emprendedora (*performance*).

De esta manera, el refuerzo de la autonomía en la gestión escolar en ambos casos paradójicamente ha resultado una “ficción necesaria” en el discurso político para garantizar el funcionamiento democrático de las instituciones educativas, pero en la práctica se ha vuelto una “mistificación legal” para legitimar los mecanismos de control (evaluación, rendición de cuentas) por parte del gobierno más que para promover capacidades de decisión de los órganos de gestión de las escuelas (Barroso, 2004).

Cabe destacar en este proceso, también la influencia de actores externos a las instituciones educativas como mecanismos reguladores del liderazgo del director escolar. En

este sentido, el sector productivo al cual están estrechamente ligadas las escuelas técnicas, se constituye en un actor regulador de las funciones de la misma. En el caso argentino, las empresas con convenios para el desarrollo de las Prácticas Profesionalizantes determinan la cantidad de plazas y las condiciones para realizar las pasantías condicionando los efectos/resultados de esta instancia de formación para los alumnos y, en lo que respecta al caso brasilero, las empresas proveen recursos financieros a la escuela e interviniendo directamente en las orientaciones curriculares.

De esta manera, en ambos casos, para garantizar el “buen funcionamiento” del sistema de ETP y cumplir con los objetivos de la política educativa, las escuelas técnicas asisten a procesos de multiregulación, determinados por una diversidad de fuentes, modos y dispositivos de regulación que tratan de mantener el equilibrio y coordinación de las funciones educativas pero que, a la vez, provocan una reacomodación de las acciones e interacciones de los sujetos dentro de la institución educativa (Barroso, 2005c, 2005b, 2006).

También podemos decir que en Argentina los efectos/resultados de la política para la ETP, materializada principalmente en el texto de la LETP, ha estado ligada a la ampliación de derechos para el acceso a la misma, pero bajo un modelo institucional que no se ha diferenciado sustancialmente del modelo de escuela técnica tradicional. En este sentido la forma de administración de la ETP ha conservado rasgos administrativos-burocráticos ligados a un modelo de dirección unipersonal que se vio influenciado por mecanismos de control y rendición de cuenta derivados de un modelo de gestión pos-burocrático propio de los cánones sostenidos desde la NGP (Barroso, 2005a; Ball, 2001; Verger & Normand, 2015). En este sentido, la centralización de las decisiones en el nivel central y la desconcentración de las acciones en el plano de las instituciones educativas ha sido acompañada por mayor inversión en la modalidad, nuevos marcos regulatorios (marcos de referencia, perfiles profesionales, etc.) consecuentemente con el diseño de nuevos mecanismos de control, como por ejemplo los PMI.

En Brasil podemos evidenciar también una ampliación de derechos para el acceso a la ETP, que ha respetado la diversificación de oferta tradicional (federal, estadual y municipal), favorecida por la expansión y diversificación del sistema de ETP bajo un nuevo modelo de institución: los Institutos Federales. Sin embargo, esta misma diversificación del sistema que se traduce en procesos de descentralización de la administración de la oferta, ha

permitido que estados como el de São Paulo mantuviera sin modificar su oferta de ETP hasta algunos años después de la sanción de los nuevos cuerpos normativos. Por otra parte, los efectos residuales de las políticas educativas implementadas en los años '90 como así también las modificaciones en la administración pública del Estado, con gran influencia de lineamientos neoliberales, nos lleva a considerar que hubo un recrudescimiento de los mecanismos de control y rendición de cuentas sobre las instituciones educativas y por ende sobre la gestión directiva.

Por último, queremos destacar que las principales contribuciones empíricas y analíticas de la tesis se basan en la perspectiva adscripta para indagar los procesos de puesta en acto de la política educativa para la ETP, atendiendo a la comprensión de los procesos de traducción/recontextualización de la política en el nivel de las instituciones educativas. Iluminando aspectos vedados por análisis formalistas del sistema y tratando de demostrar cómo las prácticas cotidianas institucionales intervienen en la aplicación real e inciden en los efectos/resultados de la política.

La utilización del enfoque socio-político de Stephen Ball resulta novedoso en el estudio de las políticas para al ETP en tanto posibilita un análisis que articula procesos macro y micro de formulación y actuación de la política, recuperando, de forma contextual y holística, no sólo el papel del Estado y del gobierno sino también de actores externos al sistema de educación, de las instituciones educativas y de los sujetos.

La investigación también contribuye al campo del estudio comparado dando evidencia de procesos globales que impactan en el ámbito local, regulando las maneras de hacer política en los diferentes niveles. Además, de posibilitar la toma de conciencia sobre las propias falencias y posibilitando su reflexión para cada caso.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdian, G. Z. (2013). Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade*, 977-998. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000300015>
- Abratte, J., & Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba: sentidos y estrategias de la transformación educativa. Un análisis de mesonivel*. Córdoba: Editorial FFyH-UNC.
- Aguilar, L. E. (2017). Modelos de análisis en educación comparada. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Aguilar, L. E., & Schneider, M. C. (Eds.). (2013). *Trajetórias de formação profissional e tecnológica* (Vol. II). Florianópolis: Publicações do IFSC.
- Aguilar Villanueva, L. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (39), 5-32.
- Aguilar Villanueva, L. (2013). *El gobierno del gobierno*. México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Almandoz, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. En M. R. Almandoz (Ed.), *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* (pp. 233-274). Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- Araya, E., & Cerpa, A. (2009). La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena. *Tékhne - Revista de Estudios Politécnicos*, 11, 19-47.
- Avelar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. *Education Policy Analysis Archives*, 24(0), 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

- Ball, S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. En D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The Performing School* (pp. 210–225). London: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectoria de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación - UNC*, 2 y 3, 19-33.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6, 10–32.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, (36), 25-34.
- Ball, S. (2013a). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 0 (38), 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Ball, S. (2013b). *The Education Debate*. Great Britain: The Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge Falmer.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2005a). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 423–441.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26, 725-751.
- Barroso, J. (2005c). *Políticas educativas e organizacao escolar*. Portugal: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En J. Costa & A. Neto-Mendes (Eds.), *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 46-61). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Barroso, J. (2013). La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos para el futuro. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21(2), 19-22.
- Bauer, A., & Sousa, Z. (2013). Avaliação e carreira docente: iniciativas da Rede de Ensino Estadual Paulista. *Revista e-Curriculum*, 11(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=76626426011>
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Oxford: Polity Press.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-16.
- Beloni, B., Wonsik, E., & Pereira, A. (2009). *Contexto histórico e políticas públicas da educação profissional no século XXI: apontamentos introdutórios*. Presentado en IV Encontro de Produção Científica e Tecnológica, Campo Mourão. Recuperado de http://www.fecilcam.br/nupem/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=14
- Berchansky, J. (2008). *Século XXI: novo imperialismo e educação. Brasil – Argentina nos governos Lula e Kirchner. Educação superior e a reforma a reforma*. (Tesis Doctorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Edit. Herder.
- Bernstein, B. (1998). *Clases, código y control*. Madrid: Morata.
- Bocchio, C. M. (2013). *El director de Agrupamiento Escolar: regulado y regulador de las políticas educativas. Estudio de un Sistema de Acción Concreto construido en un Agrupamiento Escolar*. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Bocchio, M. C., & Lamfri, N. Z. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30028>
- Bottinelli, L., & Sleiman, C. (2015). La educación técnica en la Argentina. *Observatorio Educativo de la UNIPE*, 1–9.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.

- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32, 585-596.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Brezinski, M. (2011). *O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: efeitos das Políticas Públicas sobre a configuração do Inst. Fed. de Santa Catarina*. (Tesis Doutorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.
- Briascó, I. (2005). *Profesional y capacitación para la integración y competitividad*. Buenos Aires: OEI.
- Briascó, I. (2008). *Tendencias de la educación técnico profesional en América latina*. París: Mimeo.
- Briascó, I. (2018). *Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Briascó, I., & Valdes, T. (2000). *La educación técnico profesional en Iberoamérica*. (Vol. 8). Madrid: Cuadernos de la OEI.
- Briascó, I., & Vargas, F. (2002). *La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción*. Montevideo: CINTERFOR-OIT/OEI.
- Calderón, A. I., & Junior, R. G. D. O. (2016). Evaluación por resultados y la cultura de la “performatividad”: la evaluación docente en la escuela pública del estado de San Pablo (Brasil). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3112>
- Carranza, A., Kravetz, S., Castro, A., Pacheco, M., Abratte, J. P., Bosio, M. T., & Sobrero, V. (1999). Descentralización, autonomía, y participación. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación - UNC*, 1. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14966>

- Carvalho, J. (2008). *História, trabalho e educação: a educação profissional no Brasil (EPDB - Poços de Caldas – MG)* (Teses Doutorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.
- Castro, M. H. G. (2009). A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Revista Meta: Avaliação*, 1(3), 271-296. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.51>
- CEETPS. Regulamenta a Evolução Funcional – progressão dos empregados públicos e servidores estatutários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, Pub. L. No. 34 (2017).
- Ciavatta, M. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21(72), 197-230. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>
- Ciavatta, M. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, 5(8), 27-41. <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>
- COMVEST. (2018). Hay varias formas de entrar en la Unicamp, elija la (s) más adecuada (s) a su perfil. Recuperado de <http://www.comvest.unicamp.br/formas-de-ingresso/>
- CONET. Reglamento general de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica (1965).
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: Mc Graw-Hill.
- Cossar, M., & Arguello, L. (Eds.). (2017). Córdoba, una ciudad en cifras. Guía estadística de la ciudad de Córdoba. Municipalidad de Córdoba.
- Costa Gómez, C. (2008). Democratização e financiamento da educação profissional: uma provocativa experiencia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16, 179–194.
- Cremonese, B. (2012). *Análise política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA* (Teses Doutorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.

- Cruz, L. P. da. (2012). Bento Quirino e Cotuca: os passos do ensino profissional em Campinas. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 20, 149-160. <https://doi.org/10.20396/resgate.v20i23.8645737>
- da Silva, L. (2006, enero 26). Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na reunião com diretores dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Recuperado de <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2006/26-01-2006-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-reuniao-com-diretores-dos-centros-federais-de-educacao-tecnologica-cefets/view>
- Delphino, F. (2009). *A Educação Profissional. Contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo*. Brasil: Editoria Icone.
- DGETyFP. (2018). Instructivo de Preinscripción e Inscripción. Ciclo Lectivo 2019. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I., & Pineau, P. (2003). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Ed.), *Historia de la educación en la Argentina* (Vol. VI Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955), pp. 44-106). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Eslabão, L. (2006). *A construção de um currículo por competências: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS* (Teses Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- ETEC - CEETPS. (2017). Convite a empresas para a 8ª Feira Ciências e Tecnologia.
- Farah, M. F. S. (2001). Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. *Revista de Administração Pública*, 35(1), 119-144.
- Faria Filho, L., & Pineau, P. (2011). La educación y la cuestión de la construcción de identidades modernas en el siglo XIX. Los casos de Argentina y Brasil. En D. Vidal & A. Ascolani (Eds.), *Reformas Educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de historia comparada (1820-2000)* (pp. 81-104). Buenos Aires: Biblos.

- Feldfeber, M. (Ed.). (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006>
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2014). Políticas para la educación básica en Argentina. Los desafíos de la “inclusión”. *Revista Retratos de la Escuela*, 8(14), 65-79.
- Ferreira, M., & Paissé, S. (2003). *La formación profesional en el MERCOSUR*. Montevideo: OIT-CINTERFOR.
- Ferreti, C. (2009). A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90, 11-31. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i224.496>
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Filmus, D. (2015). La explosión de la educación técnica [Le Monde Diplomatique]. Recuperado de <http://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-29-al-37-ano-2015/item/36-la-explosion-de-la-educacion-tecnica>
- Filmus, D. (2017). *Educación para el mercado. Escuela, Universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Finnegan, F. (2006). Reseña de políticas educativas de articulación de la educación media con la formación para el trabajo en América Latina. Los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Uruguay y México. *Boletín RedEtis - IIPPE – UNESCO*, 6, 1-6.
- Finnegan, F., & Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação & Sociedade*, 28, 1129-1152.

- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24, 93–130.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005a). A gênese do Decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário*, 3, 1-26. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578>
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005b). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, 26, 1087-1113. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005c). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. Brasil: Cortez Editora.
- Gallart, M. A. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: CENEP.
- Gallart, M. A. (2002). *20 años de educación y trabajo*. Montevideo: OIT/CINTERFOR.
- Gallart, M. A. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En M. A. Gallart, M. Oyarzun, M. Sevilla, & C. Peirano (Eds.), *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. (pp. 33-146). Santiago de Chile: IPE-UNESCO.
- Gallart, M. A. (2004). Habilidades y competencias para el sector informal de América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación. *Boletín CINTERFOR-OIT*, 155, 33-75.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Gallart, M. A., & Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín Educación y Trabajo*, 6, 1-6.
- Garcés, L. (2007). La formación para el trabajo en el sistema educativo. Una mirada histórica. En L. Garcés (Ed.), *¿De la escuela al trabajo?: la educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización* (pp. 13-42). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

- García Delgado, D., & Gradín, A. (2017). *Documento de trabajo N° 5. El neoliberalismo tardío: teoría y praxis*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Garmendia Arigón, M. (2000). *Legislación comparada sobre formación profesional: una visión desde los convenios de la OIT*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Gentili, P. (2016). *Golpe en Brasil : genealogía de una farsa*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guimarães, E. (2008). *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. (Tesis Doutorado). Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Hood, C. (1991). A public management for all season? *Public administration*, 69, 3–19.
- Hudson, C. (2007). Governing the Governance of Education: The State Strikes Back? *European Educational Research Journal*, 6(3), 266-282.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.266>
- Ibarrola, M., & Gallart, M. A. (1994). *Democracia y productividad: desafíos de una nueva educación media en América*. Santillana: UNESCO/OREALC/CIID/CENEP/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo/CIDE-UIA.
- INET. (2007). Documento de Prácticas Profesionalizantes. Versión 2. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).
- INET. (2016). Institucional. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>
- INET. (2018). Nómina de Instituciones de Educación Técnica Profesional de Nivel Secundario ingresadas a la base de datos del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional (RFIETP) al 30 de Junio de 2018.
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Jacinto, C. (2010). Reformulaciones recientes acerca de la formación para el trabajo en la educación secundaria general. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Educación y Trabajo. Interrelaciones y Políticas* (pp. 111-135). Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- Jacinto, C., & Dursi, C. (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En C. Jacinto (Ed.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. (pp. 331-365). Buenos Aires: Teseo-IDES.

- Jones, A. (1988). *Leadership for Tomorrow's School*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kirchner, N. (2005, septiembre 8). Discurso Presidencial sobre promulgación de la Ley de Educación Técnico Profesional. Recuperado de <https://www.cfkargentina.com/promulgacion-de-la-ley-de-educacion-tecnica/>
- Koritiake, L. A. (2008). *Reestruturação produtiva e educação: um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e técnico* (Tese Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Krawczyk, N. (2008). Em Busca de uma Nova Governabilidade na Educação. En D. A. Oliveira (Ed.), *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuenzer, A. (1997). *Ensino médio e profissional*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kuenzer, A. (2007a). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28, 1153-1178.
- Kuenzer, A. (2007b). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. Cortez: São Paulo.
- Lamfri, N. Z., & Bocchio, M. C. (2015). Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 63-79.
- Losso, E., & Aguilar, L. E. (2013). A implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como uma política de inclusão e expansão. En L. E. Aguilar & M. C. Schneider (Eds.), *Trajetórias de formação profissional e tecnológica* (Vol. II, pp. 144-163). Florianópolis: Publicações do IFSC.
- Lucca, J. B. (2017). El discurso de Lula Da Silva (Brasil, 2003-2006) y Néstor Kirchner (Argentina, 2003-2007) sobre el «trabajo» y el «sindicalismo» [<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>]. Recuperado 2 de noviembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235045>
- Maduro, D. B. (2018). *Estudo comparado sobre evasão escolar na educação profissional: Brasil e Argentina*. (Teses Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Magno, M. S. de O., Cyrillo, D. C., & Sarti, F. M. (2013). Evolução da alimentação escolar no município de São Paulo-SP. *Nutrire: revista da Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição = Brazilian Society of Food and Nutrition.*, 38(1), 83-96. <https://doi.org/10.4322/nutrire.2013.009>
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo da políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educacao & Sociedade*. V, 27, 47–69.
- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball. *Educação & Sociedade*, 30.
- Manfredi, S. (2016). *Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. São Paulo: Paco Editorial.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2012). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 124, 881-901.
- Marques Ferreira, G. (2007). Entrevista sobre os Institutos Federais para TV CEFET-RN [TV]. *Em Foco*. Natal. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=LUKsh-8fM10&list=UUEochivrqcXLqLj3UggNgMg>>
- Martinez Carazo, C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 0(20). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576>
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-década de los 1990-a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*, 4, 95–109.
- Maturo, Y. D. (2016). La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 66-80.
- Maturo, Y. D. (2017a). El trabajo del director en la educación técnico profesional: entre la gestión y la rendición de cuentas. En E. Miranda & N. Lamfri (Eds.), *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela* (pp. 173-194). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Maturo, Y. D. (2017b). *Saberes sobre el trabajo en la educación media técnica: el lugar de la Práctica Profesionalizante. Aproximaciones comparadas entre Argentina y Brasil*.

- Presentado en XV Encontro Nacional da ABET. Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho (ABET), Río de Janeiro.
- Maturo, Y. D., Fernández, N., Ganem, M. J., & Saez, D. (2018). *Las Prácticas Profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro*. Presentado en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural, Buenos Aires.
- Maturo, Y. D., & Rubio, A. M. (2008). *La transformación educativa en las ex escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Maxwell, J. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman & D. Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100). Los Angeles: Sage.
- Maxwell, J. (2004). Reemergent Scientism, Postmodernism, and Dialogue Across Differences. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 35-41. <https://doi.org/10.1177/1077800403259492>
- Melo, S. (2009). *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. (Teses Doutorado). Faculdade de Educação - Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Melo, S., & Duarte, A. (2011). Políticas para o ensino médio no brasil: perspectivas para a universalização. *Cadernos CEDES*, 31(84), 231-251.
- Mendes, L. (2005). *Políticas Públicas e a Pedagogia das Competências na Educação Profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. (Teses Doutorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.
- MERCOSUR. (1998). Declaración Socio-laboral del MERCOSUR.
- MERCOSUR. (2001). *Informe Mercado de Trabajo*. Observatorio del mercado de trabajo del MERCOSUR.
- MERCOSUR. (2003). Repertorio de Recomendaciones Prácticas sobre Formación Profesional.
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En E.

- Miranda & N. Paciulli (Eds.), *(Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentinas y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Miranda, E. (2012). La gran apuesta: Ley de Financiamiento de la Educación y Ley de Educación Técnico Profesional. Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.
- Miranda, E., & Lamfri, N. (Eds.). (2017). *La escuela secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Miranda, E., & Salto, D. (2015). Dinámicas público-privadas en el posgrado en Argentina: redefiniciones de las tradicionales fronteras en la educación superior. En V. Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação* (pp. 276-294). São Leopoldo: Editora Oikos.
- Miranda, E., Senén González, S., & Lamfri, N. (2003). *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Murilo de Carvalho, J. (2017). *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Río de Janeiro: Civilizacao Brasileira.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Noronha, E., & Turchi, L. (2005). Política Industrial e Ambiente Institucional na Análise de Arranjos Produtivos Locais. Texto para discussão N° 1076. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Recuperado de http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4256
- Novick, M., & Santa María, V. (2017). ¿Políticas para la competitividad o de reducción de derechos? En D. Filmus (Ed.), *Educación para el mercado. Escuela, Universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- OEI. (1995). V Cumbre de Jefes de Estados y Presidentes de Países.
- OIT. (2000). 88ª Conferencia Internacional del Trabajo. Informe.
- OIT. (2004). Recomendación N° 195/2004. OIT.
- OIT-CINTERFOR. (2018). Nuestra red. Recuperado de <http://www.ilo.org/cinterfor/nuestra-red/lang--es/index.htm>

- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, 32, 323-337.
- Oliveira, D. A., & Feldfeber, M. (2016). El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Revista d'Història de l'Educació*, 27, 107-133.
- OREALC-UNESCO. (2013). Educación y formación técnica y profesional. Documento de orientación y conceptualización. OREALC-UNESCO.
- Ortigara, C. (2012). *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*. (Tesis Doctorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.
- Oyarzún, A., Dávila, O., Ghiardo, F., & Hatibovic, F. (2008). *¿Enfoque de derechos o enfoque de necesidades?* Valparaíso: SENAME y Ediciones CIDPA.
- Paro, V. (1999). O Conselho de Escola na Democratização da Gestão Democrática. En M. Bicudo & C. Silva (Eds.), *Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 209-218). São Paulo: Editora UNESP.
- Peroni, V. (Ed.). (2013). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro.
- Pianovski Vieira, A., & de Souza Junior, A. (2016). A educação profissional no Brasil. *Revista Interações*, 12, 152-169.
- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En A. Puiggrós (Ed.), *Historia de la Educación Argentina*. (Vol. VIII Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina, pp. 379-402). Buenos Aires: Galerna.
- Pinto, J. (1999). O Paradoxo do Conselho de Escola. En M. Bicudo & C. Silva (Eds.), *Formação do Educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 219-248). São Paulo: Editora UNESP.
- Porta, R., Santos, T., & Palm, L. (2015). *Gestão por resultados no governo do Estado de São Paulo: avanços e gargalos no desenvolvimento das iniciativas*. Apresentado en VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública.
- Puiggrós, A. (2001). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, A., & Bernetti, J. (1993). Los discursos de los docentes y la organización del campo técnico-profesional. En A. Puiggrós (Ed.), *Historia de la Educación Argentina* (Vol. V Peronismo: cultura política y educación (1945-1955), p.). Dir.
- Rama, G. (1987). *Educación y sociedad en América Latina* (OEA, Vol. 101).
- Riquelme, G., & Herger, N. (2015). Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas. En G. Riquelme (Ed.), *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis* (pp. 133-168). Buenos Aires: La bicicleta ediciones.
- Rodrigo, L. (2017). *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas*. Ponencia presentado en VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.
- Ruiz, M. C., & Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), 71-98. <https://doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>
- Sacilotto, J. (2016). *A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza* (Tesis Doutorado). Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil.
- Sacilotto, J., & Sachetti, W. (2017). *Competência e empreendedorismo: ¿como se manifestam na prática docente de uma rede de escolas públicas?* Presentado en IX Encontro Brasileiro da REDESTRADO. Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências, Campinas.
- Sacomano Neto, M., & Paulillo, L. F. de O. e. (2012). Estruturas de governança em arranjos produtivos locais: um estudo comparativo nos arranjos calçadistas e sucroalcooleiro no estado de São Paulo. *Revista de Administração Pública*, 46(4), 1131-1156. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000400011>
- Scheinvar, E. (2007). *El derecho a la educación en Brasil*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

- Schmitz, G., & Paciulli, N. (2013). Estudo de caso de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. En L. E. Aguilar & M. C. Schneider (Eds.), *Trajetórias de formação profissional e tecnológica* (Vol. II, pp. 123-143). Florianópolis: Publicações do IFSC.
- SEBRAE. (2018, septiembre 5). Quem somos. Recuperado de http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsoamos
- Senén González, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (Ed.), *Pensar en lo público. Notas sobre Educación y Estado* (pp. 81-118). Buenos Aires: Aique.
- Serrano, A. (2012). El concepto de empleabilidad en la estrategia europea de la lucha contra el empleo: una perspectiva crítica. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 21, 137-149.
- Sobrevila, M. (1995). *La educación técnica argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Presentado en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy., Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Presentado en Conferencia de Inicio de Ciclo Lectivo. Ministerio de Educación, La Pampa.
- Tiramonti, G. (2012a). Introducción. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ivos06a02>

- Tiramonti, G. (2012b). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3, 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- UNESCO. (2001). Enseñanza y formación técnica y profesional en el Siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO.
- Vadell, J. A., Lamas, B., & Ribeiro, D. M. de F. (2009). Integração e desenvolvimento no Mercosul: divergências e convergências nas políticas econômicas nos governos Lula e Kirchner. *Revista de Sociologia e Política*, 17(33), 39-54.
- Vasilachis, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Velasco, C. (2005). *La Educación Técnica y Profesional de nivel medio en siete países de América Latina. Hacia un Estado del Arte*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36, 675–697.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36, 599-622.
- Villa Costa, M. L. (2013). *Las lógicas de construcción de políticas educativas en escuelas técnicas de la provincia de San Juan. Aspectos curriculares y representaciones sociales*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: Su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (4), 63-88.
- Viñao, A. (2002). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas Docentes*, 26, 38-56.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet & A. Tort (Eds.), *La gobernanza escolar*

- democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 41-64).
Madrid: Morata.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Wiñar, D. (1981). *Educación técnica y estructura social en América Latina*. Buenos Aires: CEPAL.
- Yin, R. (2001). *Estudo de casos: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, E. (2011). *Las Escuelas Técnicas en Córdoba: reestructuraciones a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional: análisis de la implementación del Plan de Mejoras Institucionales*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Zibas, D. (2007). *Una visión general de la educación técnica en Brasil. La legislación, las críticas, los impases y los avances*. Presentado en Encuentro Internacional sobre la ETP, Argentina.

LEGISLACIÓN ARGENTINA

- Ley N° 24195/94 Ley Federal de Educación
- Ley N° 26.058/05 Ley de Educación Técnico Profesional
- Ley N° 26.206/06 Ley de Educación Nacional
- Ley 9511/09 Adhesión de la provincia de Córdoba a la Ley Nacional N° 26.058
- Ley 9870/10 Ley Provincial de Educación
- Ley 8477/95 Pasantías Educativas
- Decreto Presidencial 144/08 Validez de Títulos
- Decreto Presidencial 1374/11 Pasantías
- Resolución CFE N° 13/07 Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional
- Resolución CFE N° 15/07 Marcos de Referencia
- Resolución CFE N° 47/08 Lineamientos y Criterios para la Organización Institucional y Curricular de la Educación Técnico Profesional
- Resolución CFE N° 79/09 Aprobación del Plan Nacional de Educación Obligatoria

Resolución CFE N° 88/09 Aprobación del documento: Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional

Resolución CFE N° 175/12 Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las institucionales de la ETP

Resolución Ministerial **35/10** Propuesta Curricular Córdoba Primer Ciclo

Resolución Ministerial **565/11 y 287/13** Propuesta Curricular Córdoba Segundo Ciclo

Resolución N° **001/15 y 317/15** Selección Docente FAT

Resolución N° **313/10** Pasantías Educativas

LEGISLACIÓN BRASILEIRA

Ley N° 8948/94 Sistema Nacional de Educación Tecnológica, transforma gradualmente las ETFs y las EAFs en CEFETs

Ley N° 9394/96, de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Brasilia.

Decreto N° 5154/04 Reglamenta el 2° del art. 36 y los arts. 39 a 41 de la Ley N° 9.394

Ley N° 11195/05. Expansión de la oferta de educación profesional preferencialmente en articulación con entes federados, sector productivo o ONG.

Decreto N° 6302/07 Programa Brasil Profesionalizado.

Ley N° 11741/08 Institucionalización e integración de la ETP

Ley N° 11892/08 Establece la Red de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología y crea los Institutos Federales

Ley 12513/ 11 Programa Nacional de Acceso a Enseñanza Técnica y Empleo (PRONATEC).

Resolución CNE/CEB N° 06/12 Define Directrices Curriculares para a Educación Profesional

Resolución SE N° 92/00 Dispone la organización y el funcionamiento de los cursos de Educación Profesional de nivel técnico en las escuelas estatales a partir de 2001

Resolución CEETEPS/13 *Reglamento Común de las Escuelas Técnicas Estatales del Centro Estadual de Educación Tecnológica Paula Souza.*

ANEXO

A. ENTREVISTA FUNCIONARIO NACIONAL

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)- ARGENTINA

1. ¿Cuál era la situación en la que se encontraba el INET al momento de su designación como Director? ¿Cuáles fueron las cuestiones más urgentes a resolver?
2. ¿Cómo caracterizaría la función del INET antes y después de la gestión Kirchner - Fernández de Kirchner? ¿Qué cambios sustanciales se produjeron?
3. ¿Por qué considera que se comienza a trabajar en una Ley de Educación Técnico Profesional apenas iniciada la nueva gestión de gobierno nacional en el 2003 2003? Al respecto:
 - ¿Cuáles fueron los principales objetivos que la impulsaron?
 - ¿Cómo se trabajó en este proceso de formulación de un nuevo texto político para la ETP? ¿Quiénes participaron y cómo se plantearon los espacios de participación? ¿Quiénes fueron los actores o grupos sociales más interesados?
 - ¿Es posible reconocer influencias de organismos externos al gobierno, por ejemplo: OIT, UNESCO, CEPAL, MERCOSUR; para la definición de nuevas políticas y de los textos políticos para la ETP? ¿Cómo se trabajaron esas “recomendaciones” y qué lugar ocuparon en la agenda política local?
 - ¿Qué lugar se le asignó a las provincias en ese proceso?, ¿puede identificar cambios sustanciales en lo que respecta a la década de los '90?
4. Una de las cuestiones que también interesa indagar es:
 - ¿Cómo se pensó el trabajo del directivo en el marco de la nueva ley, y en general de las políticas educativas para el sector?
 - ¿Puede identificar demandas específicas para el desempeño del cargo directivo?
5. ¿Hubo cambios sustanciales en lo que respecta a la formulación del curriculum para la ETP de la escuela secundaria, en comparación a los '90? ¿Qué es lo más significativo que puede rescatar?
 - ¿Cada cuánto se revisan los contenidos curriculares? ¿Quiénes participan?
 - ¿Cuáles fueron los criterios que se consideraron para definir los perfiles profesionales en las diferentes especialidades? ¿Quiénes participaron en el proceso de su elaboración?
 - ¿Qué lugar se le asigna a la Práctica Profesionalizante en este sentido?

6. En lo que refiere al financiamiento: ¿por qué un fondo propio de financiamiento para la ETP, independiente de otros niveles y modalidades del sistema educativo?
7. Tal como fue pensada y está organizada en la actualidad la ETP en Argentina, ¿cree que responde a las demandas del mundo de la empresa y la industria?
¿Considera que todavía hay deudas pendientes con la sociedad en general y con el mundo del trabajo?
8. ¿Cuál cree Usted que debería ser el lugar de la ETP en el marco de las políticas de inclusión que lleva a cabo el gobierno?

B. ENTREVISTA FUNCIONARIO FEDERAL

Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) - BRASIL

1. ¿Como caracterizaria o papel da SETEC antes e depois da gestão dos presidentes Lula da Silva –Dilma Rousseff? ¿Que grandes mudanças se produziram?
2. É possível afirmar que apenas iniciado o Governo de Lula se começou a trabalhar o Decreto 5154/04, que teve como objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar os cursos de nível técnico com os de nível médio:
 - ¿quais foram os principais objetivos que o impulsaram?
 - ¿que atores foram decisivos nisto? ¿Como foi o processo de formulação de um novo texto político para a ETP? (níveis de governo, empresas, escolas, etc.)
 - ¿É possível reconhecer influencias de organismos externos ao governo, por exemplo acordos da OIT, UNESCO, CEPAL, MERCOSUR; para a definição de novas políticas e dos textos políticos para a ETP? ¿Como se elaboraram essas “recomendações” e que lugar hoje ocupam na agenda política local?
 - ¿Qué lugar se leignou a os Estados en ese proceso ?, ¿pode-se identificar as relações sustentáveis ao longo da década de 90?
3. Outro marco normativo importante foi a sanção da Lei nº 11892/08 (de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia), sobre isto:
 - ¿que impacto teve isto em termos de oferta de ensino técnico integrado no Brasil?
4. ¿Houve grandes mudanças no que diz sobre a formulação do curriculum para o ensino médio integrada, em comparação aos ´90? ¿Que é o mais significativo que pode resgatar? ¿quem foi o destinatário desta nova proposta?
5. ¿Como se articulou o trabalho com os estados para a implementação da li? ¿Como se planejou este processo de implementação? ¿que lugar se lhe atribuiu aos Estados neste processo?
6. Uma das questões que nos interessa é indagar sobre como foi pensado o papel dos dirigentes neste assunto:
 - ¿pode identificar demandas específicas para o desempenho do cargo de diretor?

7. ¿Quais foram os critérios que se consideraram para definir os perfis profissionais nas diferentes especialidades? ¿Quem participou no processo de elaboração dos perfis profissionais para a Orientação industrial?
8. ¿Que lugar se lhe atribui à Prática Profissionalizante neste sentido?
9. No que refere ao financiamento: ¿como se gestionou no contexto de estes novos marcos normativos?
10. Tal e como foi pensada e está organizada na atualidade a ETP de nível médio no Brasil, ¿o senhor cre que responde às demandas do mundo da empresa e a indústria? ¿Considera que ainda há dívidas pendentes com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho?
11. ¿Qual seria no seu entender o lugar da ETP de nível médio no marco das políticas inclusivas que levou adiante o governo.?

C. ENTREVISTA FUNCIONARIO PROVINCIAL

**Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional,
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.**

1. En el año 2007 se crea la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP):
 - ¿con qué propósito se crea? ¿qué cambios introduce para la gestión y organización de la ETP en la provincia?
2. ¿Cómo caracterizaría la relación con el INET antes y durante la gestión Kirchner – Fernández de Kirchner? ¿Qué cambios sustanciales se produjeron en relación al trabajo con la provincia?
3. El gobierno nacional electo en 2003 inicia un proceso de recuperación de la ETP en Argentina. Dicho proceso estuvo caracterizado principalmente por la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (LETP), al respecto:
 - ¿qué significado tuvo la LETP para la provincia? ¿cuál era la situación de las escuelas técnicas en la provincia?
 - ¿cómo acompañó Córdoba ese proceso de recuperación de la ETP? ¿Cómo se incorpora la ETP en la Ley de Educación de la provincia?
 - ¿hubo participación de la provincia en su elaboración? ¿cómo y quienes lo hicieron?
 - ¿qué cambios sustanciales puede identificar en la LETP para la ETP?
4. Una de las cuestiones que me interesa indagar es cómo se pensó el trabajo del director y el diseño del curriculum para la ETP desde la DGETyFP, al respecto:
 - ¿cómo se pensó el trabajo con el directivo en el marco de estas transformaciones (LETP y creación de la DGETyFP) y en general de las políticas educativas para el sector?
 - ¿puede identificar demandas específicas para el desempeño del cargo del director de una escuela técnicas?
5. ¿Desde la provincia se trabajó con el sector productivo o con otros Ministerios para redefinir los cambios que se introducían en la ETP de nivel medio? ¿Cómo se establecieron esos lazos?
6. En el marco de recuperación de la ETP:
 - ¿cómo definieron las Especialidades en las escuelas? ¿quiénes participaron en este proceso de transformación?

- ¿hubo capacitación para los docentes en el marco de la nueva estructura curricular que se planteaba? ¿cómo se manejó el tema de la idoneidad para los cargos de la parte técnica?
7. ¿Qué lugar se le asigna a la Práctica Profesionalizante en este sentido?
 8. En lo que refiere al financiamiento:
 - ¿qué significó para la provincia la creación de un fondo propio de financiamiento para la ETP?
 9. Tal como fue pensada y está organizada en la actualidad la ETP en Argentina:
 - ¿cree que responde a las demandas del mundo de la empresa y la industria?
 - ¿considera que todavía hay deudas pendientes con la sociedad en general y con el mundo del trabajo?
 10. ¿Qué balance Usted haría en 10 años de la aplicación de la LETP para Córdoba? ¿Cuál es la situación actual del sistema de ETP de Córdoba? (Nº de escuelas, especialidades, Nº de alumnos, Nº de docentes).

D. ENTREVISTA FUNCIONARIO ESTADUAL

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) – Estado de São Paulo

1. ¿Como caracterizaria ou definiria o papel do CEETPS na oferta de educação técnica no Estado de São Paulo?
2. Como caracterizaria a gestão dos presidentes Lula da Silva –Dilma Rousseff em termos de expansão da oferta de educação técnica no Brasil? ¿Que mudanças se produziram?
3. Na esfera federal, apenas iniciado o Governo de Lula, se começou a trabalhar o Decreto 5154/04, que teve como objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar os cursos de nível técnico com os de nível médio?:
 - Quais foram as implicações para o CEETPS? Como foi recebida a política federal? ¿que mudanças produziu? As alterações foram introduzidas de imediato? Se não, quando ocorreram?
4. Outro marco normativo importante foi a sanção da Lei nº 11892/08 (de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia), sobre isto:
 - ¿que impacto teve isto em termos de oferta de ensino técnico integrado no São Paulo?
 - ¿como tem percebido isto? Esta concorrência tem sido notada ¿alterou a oferta de CEETPS?
5. Desses processos de reforma mencionados acima ¿houve grandes mudanças no que se refere à formulação do curriculum para o ensino médio integrada, em comparação aos '90? ¿O que é o mais significativo que pode resgatar? ¿quem foi o destinatário desta nova proposta?
6. Em geral ¿como se articula o trabalho do CEETPS com o esfera Federal para a implementação das diretrizes para educação técnica? ¿que lugar se lhe atribuiu as diretrizes da política federal neste processo?
7. ¿Que lugar se lhe atribui à Prática Profissionalizante em a oferta de educação técnica do CEETPS? Como é planejada?
8. No que refere ao financiamento da educação técnica: ¿como é gerenciado? ¿recebe contribuições do governo federal? ¿por qual via?
9. Tal e como foi pensada e está organizada na atualidade a ETP de nível médio no Brasil, ¿a senhora crê que responde às demandas do mundo da empresa e a indústria? ¿Considera que ainda há dívidas pendentes com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho?

- 10.** Como você percebe a Educação Profissional no Brasil hoje? Que desafios você enfrenta?
- 11.** Quais são as perspectivas em relação à qualificação da força de trabalho, à inclusão social, ao desenvolvimento econômico? A Educação profissional

E. ENTREVISTA DIRECTOR ESCOLAR

Argentina

1. ¿Cómo caracterizaría la relación con el INET antes y durante la gestión Kirchner – Fernández de Kirchner? ¿Qué cambios sustanciales se produjeron en relación al trabajo con la escuela?
2. El gobierno nacional electo en 2003 inicia un proceso de recuperación de la ETP en Argentina. Dicho proceso estuvo caracterizado principalmente por la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (LETP), al respecto:
 - ¿qué significado tuvo la LETP para la escuela? ¿cuál era la situación de esta escuela técnica en la provincia?
 - ¿cuáles son las continuidades y/o rupturas que puede identificar?
 - ¿qué es lo nuevo que introduce este marco legal? ¿cómo vivieron esos cambios?
3. La propuesta curricular para la enseñanza media integrada destina una carga horaria específica para la Práctica / Formación Profesional:
 - ¿Qué evaluación puede hacer al respecto? ¿Qué aspectos positivos o negativos puede resaltar en ese tiempo / período de aprendizaje? ¿Considera que este tiempo es suficiente para proporcionar una aproximación con situaciones reales de trabajo? ¿Los alumnos están preparados para entrar en el mundo del trabajo?
4. En cuanto director, ¿cómo percibe la Educación Profesional en Argentina hoy? ¿Qué desafíos enfrenta? ¿Cuáles son las perspectivas en cuanto a la cualificación de la fuerza de trabajo, la inclusión social, el desarrollo económico?
5. ¿La Escuela puede proponer / propone nuevos cursos para atender las necesidades locales o regionales de calificación profesional? ¿La Escuela hace relevamientos o investigaciones para verificar la necesidad de implantar nuevos cursos?
6. ¿Se tienen en cuenta el mercado de trabajo local o regional para la propuesta de nuevos cursos? ¿Cuáles son los criterios para que la escuela suspenda temporalmente la oferta o extinga cursos?

F. ENTREVISTA DIRECTOR ESCOLAR

Brasil

1. Esta escola pertence ao Centro Paula Souza. O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, nessa situação/nesse contexto
2. Você percebe o algum impacto das políticas educacionais nacionais na escola que dirige? Qual o nível de incidência?
3. Os Institutos Federais possuem uma oferta concomitante e as vezes semelhante à oferta do Centro paula Souza, ¿como tem percebido isto? Esta concorrência tem sido notada ¿ e altereou o cotidiano da escola.?
4. Podemos dizer que a Educação Profissional no Brasil sofreu duas grandes transformações nas últimas décadas: uma ligada à Reforma Educacional da década de 1990 (Decreto Federal 2208/1998) e outra, relacionada ao período dos Presidentes Lula e Dilma. Em relação a esses processos:
 - Quais são as semelhanças e / ou diferenças que você pode identificar entre um período e outro?
5. que de novo introduz o Decreto 5154/04, com objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar os cursos de nível técnico com os de nível médio? Que impacto teve isso nessa escola? Como essas mudanças aconteceram naquele momento? As alterações foram introduzidas de imediato? Se não, quando ocorreram?
 - Quais mudanças essas novas regulamentações introduziram no trabalho diário do diretor na administração escolar? O diretor tem novas demandas?
6. A proposta curricular para o ensino médio integrado destina uma carga horária específica para a Prática / Formação Profissional:
 - Qual avaliação você pode fazer sobre isso? Quais aspectos positivos ou negativos você pode destacar nesse tempo/período de aprendizagem? Considera que este tempo é suficiente para proporcionar uma aproximação com situações reais de trabalho? Os alunos estão preparados para entrar no mundo do trabalho?

7. Enquanto gestor, como você percebe a Educação Profissional no Brasil hoje? Que desafios você enfrenta? Quais são as perspectivas em relação à qualificação da força de trabalho, à inclusão social, ao desenvolvimento econômico?

8. A Escola pode propor/propõe novos cursos para atender as necessidades locais ou regionais de qualificação profissional? A Escola faz levantamentos ou pesquisas para verificar a necessidade de implantar novos cursos?

9. O mercado de trabalho local ou regional e os arranjos produtivos locais são levados em conta para a proposição de novos cursos? Quais os criterios para que a escola suspenda temporariamente a oferta ou extinga cursos?

G. ENTREVISTA DOCENTE COORDINADOR

Argentina

1. ¿Cómo caracterizaría la relación con el INET antes y durante la gestión Kirchner – Fernández de Kirchner? ¿Qué cambios sustanciales se produjeron en relación al trabajo con la escuela?
2. El gobierno nacional electo en 2003 inicia un proceso de recuperación de la ETP en Argentina. Dicho proceso estuvo caracterizado principalmente por la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 (LETP), al respecto:
 - ¿qué significado tuvo la LETP para la escuela?
3. Cuéntenme un poco sobre las Prácticas Profesionalizantes:
 - ¿de qué se trata la PP?
 - ¿cómo se hace el contacto con la empresa?
 - ¿cómo se distribuyen los chicos por empresa?
 - ¿cómo es el trabajo de Ustedes con la empresa? ¿cuál es su función?
 - ¿cómo se articula la PP con el resto de los espacios curriculares de la orientación?
 - ¿qué pasa con el chico que no tiene empresa? ¿cómo se trabaja con él?
4. En el 2015 egresa la primer cohorte de Técnicos bajo el modelo planteado por la LETP:
 - ¿cuáles han sido los logros para Ustedes?
 - ¿qué aspectos positivos y negativos rescatan de este proceso?
5. ¿Cuál es la valoración que hace de la pasantía como espacio de formación para el mundo del trabajo?

H. ENTREVISTA DOCENTE COORDINADOR

Brasil

1. Esta escola pertence ao Centro Paula Souza. O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, nessa situação/nesse contexto
2. Você percebe o algum impacto das políticas educacionais nacionais na escola que dirige? Qual o nível de incidência?
3. Conte-me um pouco sobre as Práticas Profissionais:
 - Que é o TCC? Qual é a sua função?
 - Como o TCC se articula com o restante dos espaços curriculares da orientação?
 - Como você trabalha com ele?
4. O que você acha que são os vanaces desde a implementação do Decreto 5254/2004?
 - Quais foram as conquistas para você?
 - Quais aspectos positivos e negativos você resgata desse processo?
5. Qual é a sua avaliação do TCC como um espaço de treinamento para o mundo do trabalho?

I. ENTREVISTA ALUMNOS

Argentina y Brasil

1. ¿De qué especialidad son? / Qual especialidade você pertence?
2. ¿Cuántos años tienen? / Quantos anos você tem?
3. ¿De qué barrio vienen? / De que cidade você vem?
4. ¿Trabajan además de venir al colegio? / Você trabalha além de ir para escola?
5. ¿Por qué eligieron esta escuela? / Por que você escolheu esta escola?
6. Vamos a hablar un poco sobre la Práctica Profesionalizante: / Vamos a falar um pouco sobre a Formação Profissional:
 - ¿qué hacen en el espacio de la pasantía? ¿qué aprenden? / ¿que vocês fazem em o espacio de TCC? ¿qué vocês aprendem?
 - ¿Ustedes sienten que los prepara para el mundo del trabajo? / ¿vocês sentem que os prepara para o mundo do trabalho?
7. ¿Qué van a hacer luego que terminen la escuela secundaria? ¿Piensan seguir estudiando luego de concluir la escuela secundaria o van a buscar un trabajo? / Que vão voce a fazer depois de terminar o ensino médio? Você planeja continuar estudando depois de terminar o ensino médio ou vai procurar um emprego?
8. ¿Qué no les gustó de esta escuela? ¿Qué cambiarían? / Que vocês não gostou desta escola? Que voces mudariam?

J. ENTREVISTA EMPRESAS

Argentina

1. ¿Cuántos chicos por lo general ingresan por año bajo el sistema de pasantías con escuelas técnicas?
2. ¿Cuál es el aporte que le hacen estos alumnos a la empresa particularmente?
3. ¿Cuáles son los objetivos de la empresa respecto a incorporar alumnos pasantes de escuelas técnicas?
4. ¿Cuánto dura la pasantía? ¿Hay un proceso de selección? ¿En qué consiste?
5. ¿Cómo articulan acciones con la escuela? ¿Hay intermediarios? ¿Cómo se trabaja en el día a día?
6. ¿Qué conocimientos o capacidades valoran de los alumnos de escuelas técnicas? ¿Consideran que está preparado para el mundo del trabajo?
7. ¿Cómo es un día del alumno en la empresa?