

Maturo, Y. (2017). El trabajo del director en la educación técnico profesional: entre la gestión y la rendición de cuentas. En: Miranda & Lamfri (Org.) *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Colección Aprendizaje y subjetividades. Buenos Aires: Miño & Dávila Editores.

EL TRABAJO DEL DIRECTOR EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL: ENTRE LA GESTIÓN Y LA RENDICIÓN DE CUENTAS

Yanina D. Maturo

Las profundas transformaciones que han acontecido en el campo de la regulación de las políticas educativas y de las modalidades de organización y gestión de las escuelas han afectado, igualmente, al trabajo de los directores y los modos como se ejerce el liderazgo escolar (Barroso, 2005:1).

INTRODUCCIÓN

La Educación Técnico Profesional (ETP), como una de las modalidades de la educación secundaria obligatoria en Argentina, no ha sido ajena a los cambios en el gobierno de la educación y se ha visto afectada por los nuevos instrumentos de regulación promovidos en las últimas décadas: refuerzo de la autonomía, nuevos dispositivos de evaluación y de rendición de cuentas. La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26058/05 constituye un elemento de relevancia para entender las nuevas tareas delegadas a las escuelas técnicas -y al director, en el marco de las políticas educativas para el sector. Las nuevas formas de concebir la dirección escolar estarían siendo orientadas hacia la reformulación de la tarea del director, adoptando rasgos de corte gerencialista; centrado principalmente en la obtención y gestión de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de los objetivos planificados (Viñao Frago, 2001; Barroso, 2011).

En el marco de una investigación en curso¹, en este capítulo se realiza un análisis sobre las particularidades que adquiere la tarea del director de una escuela técnica de la ciudad de Córdoba en el marco de las nuevas formas de regulación del gobierno de la educación y de las actuales políticas para la Educación Técnico Profesional. Se pretende

¹ Este capítulo recupera los avances de la Tesis Doctoral: “Del discurso a la práctica: la política educativa para la Educación Técnico Profesional en las escuelas secundarias de orientación industrial de Argentina y Brasil (2004-2014)”; Instituto de Humanidades CONICET - Universidad Nacional de Córdoba. Beca Interna de Posgrado CONICET 2014- 2019. Contacto: yaninamaturo@hotmail.com

dar cuenta de las traducciones que el director de escuela realiza de las políticas² y que se ponen de manifiesto en el contexto de la práctica (Ball, et al. 2011); partiendo de la premisa de que las políticas, en líneas generales, no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que crean circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados (Miranda, et al. 2016).

Dar cuenta de la puesta en acto de la política (*policy enactment*) es dar visibilidad a la creatividad de los actores institucionales para interpretarla y traducirla en acciones concretas (Ball, et al. 2011). En otros términos, es poder dar evidencia 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 textos políticos (leyes, decretos, acuerdos, lineamientos, etc.).

El capítulo que se presenta se organiza en cuatro apartados. En un primer apartado se realiza un breve recorrido por las políticas para la Educación Técnico Profesional en los últimos años, focalizando el lugar que ocupa la Ley de Educación Técnico Profesional en el proceso de revaloración del subsistema de la educación para el trabajo. En un segundo apartado, se presenta brevemente el caso estudiado y la metodología utilizada. En el tercer apartado se analiza la tarea del director en la articulación escuela-empresa y en la gestión de los recursos financieros que llegan a través de los planes de mejora. Por último, se concluye identificando los principales efectos encontrados en la tarea cotidiana del director de la escuela técnica estudiada.

TRANSFORMACIONES EN LA REGULACIÓN DE LA 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 Argentina. Las políticas neoliberales que guían el accionar de los países Latinoamericanos llevan a la reestructuración y el achicamiento del Estado, produciéndose procesos de privatización, tercerización y descentralización de diferentes sectores de la administración pública nacional y de reducción del gasto público.

Los procesos de reforma del sistema educativo que se llevaron a cabo se fundamentaron en valores y criterios del campo de la economía que alteraron la relación de ésta con el ámbito educativo (Miranda, et al 2004). Se produjo así una dependencia en

² En este sentido, es que consideramos los aportes teóricos del “ciclo de las políticas” (*policy cycle*) desarrollado por Stephen Ball (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 1994). Este autor define a las políticas como “sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables que atribuyen primacía a ciertas acciones y comportamientos” (Ball, 1997; 2000b; 2008b en Miranda, 2014), pudiendo adquirir dos formas: políticas como texto y política como discurso; dos concepciones que son complementarias y componen procesos complejos, interactivos e inestables que envuelven cuestiones de poder, intereses e historia en las arenas de la actividad social y discursiva (Ball, 2002).

relación a una lógica económica a través de la implantación de esquemas de mercado basado en la formación de competencias (Almandoz, 2000).

“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 (Garcés, 2007: 47)”.

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, que se materializa en la transferencia de las escuelas técnicas de dependencia nacional a las provincias y la consecuente desaparición del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), llevando casi a la desaparición de la escuela técnica. El impacto social que generó la supresión de la educación técnica en el texto de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 se trató de emendar a través de los Trayectos Técnicos Profesionales ofrecidos en paralelo a la educación polimodal (Maturó, 2014). Tal como afirma Gallart

“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 (2006:79)”.

Se evidencia un desplazamiento del rol 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.

Al período de crisis (2001) sucede un período de crecimiento sostenido y actividad económica que posibilita pensar en una educación en prospectiva; enmarcado desde el discurso presidencial en principios de justicia social, independencia económica y soberanía política, con una fuerte apuesta al mercado interno y a la reindustrialización del país con una sólida presencia del Estado. Como afirma Garcés *“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 (2007: 13)”.*

Las políticas educativas formuladas a partir del gobierno electo en el 2003 evidencian una nueva forma de pensar la articulación educación-trabajo, revalorizando la función de la educación técnica. Se inicia un nuevo período para la educación técnico

profesional y una reconfiguración de la articulación educación-trabajo en base a un nuevo modelo de relación Estado-sociedad-sistema productivo (Gallart, 2006.)

Se evidencia a nivel educativo un claro reposicionamiento del Estado Nacional como garante de la modalidad de la ETP, en un trabajo conjunto con las provincias e instituciones educativas y con la consecuente recuperación del modelo tradicional de escuela técnica (Gallart, 2006; Almandoz, 2010; Maturo, 2015).

En el mismo sentido, Almandoz (2010) afirma que hubo una clara visión del gobierno electo en el 2003 de “posibilitar la inserción social de todos los argentinos instaurando una política de recuperación de la ETP”. La primera señal concreta que emite el gobierno a la sociedad en este sentido es la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional³. En palabras del ex Presidente Argentino Néstor Kirchner en el acto de promulgación de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058, 8 de septiembre 2015:

“Hoy vivimos un día de alegría, realmente estoy muy contento porque en la Argentina vuelve la formación técnica, comienza a regir la Ley de Educación Técnica, vuelven las escuelas técnicas, vuelven –como decían nuestros abuelos- las escuelas de artes y oficios”

La educación para el trabajo en sus diferentes niveles y modalidades comienza a ser regulada en Argentina a través de dicha ley; donde el Estado Nacional a través del Poder Ejecutivo Nacional, los Poderes Ejecutivos de las provincias y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, toma la centralidad del gobierno y administración del servicio en todo el territorio.

Los principales objetivos de la ley están centrados en reconocer su especificidad como una modalidad dentro del sistema nacional de educación, significar su carácter estratégico en el desarrollo socioeconómico, asegurar criterios de unidad y coherencia nacional, garantizar el federalismo para la políticas en el sector, establecer un modelo de gobierno que contemple los diferentes niveles de responsabilidad concurrentes y mejorar y actualizar los modelos institucionales y modos de intervención (Almandoz, et. al. 2010a)

Se inicia de esta manera un proceso de actualización tecnológica de las históricas escuelas técnicas y se crean instrumentos que permiten la mejora continua de la calidad institucional del subsistema de ETP: capacitación masiva a docentes y equipos directivos, implementación de políticas de igualdad de oportunidades (programas de terminalidad, aulas móviles, programa de conectividad), refacción edilicia, equipamientos, bibliotecas

³ Por indicación del Consejo Federal de Cultura y Educación, el INET tuvo a su cargo el proceso de consulta y elaboración del anteproyecto de Ley de Educación Técnico Profesional. El cual se llevó a cabo en el período de abril a noviembre del año 2004. La estrategia de elaboración se basó en una serie de consultas con autoridades provinciales, directivos y docentes, gremios docentes del sector público y privado, gremios de los sectores de la producción, cuerpos académicos de universidades nacionales, centros de investigación, organismos nacionales e internacionales, entre otros. En el mes de noviembre de 2004 el Presidente de la Nación elevó el Proyecto al Honorable Congreso de la Nación. La Cámara de Diputados la aprobó en agosto de 2005 y la Cámara de Senadores le dio sanción definitiva el 7 de septiembre del mismo año.

técnicas, entre otros; que buscan promover una mayor vinculación entre el sistema productivo y educativo, adecuando la oferta formativa a la compleja y exigente realidad del siglo XXI.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se constituye en el principal organismo del Ministerio de Educación⁴ de la Nación en coordinar la aplicación de las políticas públicas para el sector. También en el marco de la ley se crean dos ámbitos de consulta y acuerdo permanente: la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción que 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 aprobación. Asimismo se ponen en marcha tres instrumentos estratégicos para la regulación y ordenamiento del subsistema en todo el país: la homologación de títulos y certificaciones, el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y, el Registro Federal de instituciones de ETP (Res. CFE N° 175/12). Todos ellos bajo el ámbito de acción del INET.

De esta forma la LETP, en el marco de nuevas políticas públicas instrumentadas para el mejoramiento del sistema educativo⁵, inicia una serie de cambios e innovaciones tendientes a devolver al carácter estratégico de la ETP en términos de desarrollo humano, social y de crecimiento económico.

SOBRE LA METODOLOGÍA Y EL CASO EN ESTUDIO

La investigación se basó principalmente en el trabajo de campo desde una perspectiva etnográfica. La recolección de datos consistió en el registro de la tarea cotidiana del director de una escuela técnica durante un período de dos años y la aplicación de entrevistas en profundidad; conjuntamente a técnicas e instrumentos de análisis documental y entrevistas semiestructuradas a funcionarios provinciales y nacionales.

Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes para la organización y funcionamiento de la ETP a nivel nacional y provincial, circulares y memorándum; como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de la institución bajo estudio.

Respecto al trabajo de campo, el mismo se llevó a cabo en una escuela técnica de gestión provincial de larga trayectoria en la formación de técnicos industriales. La escuela se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba y atiende a una población muy heterogénea de aproximadamente 1500 alumnos: hijos de empleados públicos (área salud: enfermeras/os, administrativos; policía provincial, etc.), empleados

⁴ En la actualidad Ministerio de Educación y Deportes.

⁵ A partir del año 2003, el Ministerio de Educación trazó nuevas políticas públicas que se vieron plasmadas en un conjunto de leyes y en el lanzamiento de nuevos planes y programas; entre los nuevos marcos legales se pueden mencionar: Ley de los 180 días de clase N° 25864, Ley Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919, Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, Ley de Educación Sexual N° 26150 y Ley de Educación Nacional N° 26206 (Senén González, 2008).

del sector privado (empresas automotrices y otras); como así también hijos de empleados precarizados o desempleados. Dentro de esta población se incluye un importante número de jóvenes pertenecientes a las comunidades peruanas y bolivianas radicadas en la ciudad desde hace varios años.

Se trata de una institución de más de 100 años, una ex Escuela Nacional de Educación Técnica (ENET) transferida a la provincia. Es considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada.

Se organiza curricularmente en un Ciclo Básico y un Ciclo Especializado⁶ y ofrece cuatro titulaciones en la rama de la industria. En el último año del Ciclo Especializado se desarrolla el espacio de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT), un espacio curricular obligatorio que forma parte de lo que se denomina campo de la Práctica Profesionalizante (PP). Este campo 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, organizadas por la institución educativa y referenciadas en situaciones de trabajo y/o desarrolladas dentro o fuera de la escuela” (INET, 2007). El formato adoptado en esta institución para la Práctica Profesionalizante, es el sistema de *pasantías en empresas*.

NUEVOS MODELOS DE GESTIÓN DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.

Algunas precisiones teóricas para el análisis

Las escuelas técnicas a lo largo de su historia han demostrado su capacidad de “conservación” y a la vez de “ductilidad” frente a los cambios propuestos desde las diferentes políticas de reforma del subsistema de ETP (Gallart, 2006; Maturo & Rubio, 2008). De igual manera, no han sido ajenas a las profundas transformaciones de los sistemas educativos y en particular, al trabajo de los directivos.

Desde los años '90 en Iberoamérica se produjeron profundas transformaciones de los sistemas educativos focalizadas principalmente en nuevas formas de regulación del gobierno de la educación. En Argentina en particular, 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 (Miranda, et al 2004; Feldfeber, 2003, 2009). En este contexto, los cambios acontecidos en las formas de regulación de las políticas educativas y en las

⁶ En la provincia de Córdoba, la *Ley de Educación Provincial N° 9870* fija una estructura de siete (7) años para la modalidad de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la escuela secundaria; y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).

modalidades de organización y gestión de las escuelas han afectado el trabajo de los directivos, en tanto traductores y/o ejecutores de los cambios propuestos desde los diferentes niveles de gobierno (Barroso, 2004).

Para Barroso las tendencias que se han ido desarrollando en el campo de la organización en general, han penetrado en las propuestas de regulación de la administración y gestión de la educación bajo un modelo que el autor denomina post-burocrático o gobernanza; dicho modelo de gestión está sustentado básicamente en el reconocimiento formal de un mayor grado de autonomía para las escuelas que tiene un incidencia directa y simultánea en la administración general del sistema y en la gestión interna de las escuelas.

“En el primer caso (administración del sistema), la autonomía aparece ligada a: la disminución del control jerárquico sobre las escuelas, con la consecuente reconversión de las funciones de la administración central y regional; la participación de las escuelas y de sus miembros en la definición y ejecución de las políticas educativas, a través de la ampliación de su campo de decisión administrativa, pedagógica y de gestión de los recursos; al desarrollo de redes de escuelas. En el segundo caso (gestión de las escuelas), la autonomía aparece unida a la constitución de organizaciones post-burocráticas, con refuerzo de la participación de los diferentes elementos que forman esta organización, con el desarrollo de nuevos tipos de liderazgo, con la definición de proyectos educativos en el marco de relaciones contractuales con la administración estatal (2005:432-433).

Entre las principales características que destaca el autor de las instituciones que trabajan bajo el modelo post-burocrático, se mencionan: los proyectos educativos como instancias de organización en red y acción colectiva, los contratos como forma de modernización de la administración y de regulación de las relaciones interpersonales, el liderazgo y la participación colectiva como forma de dinamización de las relaciones interpersonales.

Para Barroso (2004) sin embargo, el refuerzo de la autonomía de la gestión escolar 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.

Las transformaciones derivadas del refuerzo de la autonomía para el autor ha promovido un cambio en los papeles y funciones de los directores de escuela, en sus modos de gestión y estilos de liderazgos. Para Barroso, estos cambios deben ser traducidos en términos de *empowerment* (Barroso, 2005); es decir, de empoderamiento, de delegar poder y autoridad a los directivos y de conferirles el sentimiento de que son responsables de su

propio trabajo y de sus logros en términos de eficiencia y eficacia para garantizar la calidad de la educación.

En esta investigación sostenemos a modo de hipótesis, que el trabajo de los directores de escuela se estaría viendo afectado por una concepción gerencialista basada principalmente en un refuerzo de la autonomía y en la utilización de diversos dispositivos de evaluación y rendición de cuentas (Viñao Frago, 2001; Barroso, 2005, 2011). Las políticas educativas han centrado en la figura del director la “puesta en acto” o *enactment* de las decisiones tomadas en los niveles centrales de gobierno (Ball et al, 2012). El aumento del poder de decisión va acompañado por una fuerte retribución de los recursos financieros para las escuelas que promueven un mayor grado de responsabilidad e intensificación de los procesos de control de la gestión educativa.

En esta misma línea Viñao Frago (2001; 2002), plantea que el refuerzo de la autonomía, al igual que la calidad, la eficiencia, la eficacia y la productividad educativa, han estado ligados a los discursos neoliberales sostenidos durante los '90; y han sido parte de un discurso sostenido en las reformas de los sistemas educativos basados en la desestatalización de la educación, las políticas de privatización y la descentralización. Para el autor, el director -bajo este 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*” (2001:69).

En los párrafos que siguen se tratará de dar cuenta de estas transformaciones y de las particularidades que adquiere la tarea del director de escuela técnica en las nuevas formas de regulación de la organización y gestión de las instituciones educativas; destacando su centralidad en base a dos tópicos que cobran relevancia a partir de la sanción del nuevo cuerpo normativo para la modalidad: la articulación escuela-empresa como marca distintiva de la modalidad y el financiamiento de la ETP a través de los planes de mejora.

El director como responsable de la articulación escuela-empresa

A diferencia de otras modalidades del sistema educativo, la complejidad y la especificidad de la ETP trasciende el ámbito meramente educativo involucrándose con los sistemas sociolaborales y socioproductivos que le sirven de referentes y a la vez la vinculan con otros ámbitos como el de la ciencia, la tecnología, el trabajo y la producción (Almandoz, et. al. 2010a).

En este sentido, y reconociendo su carácter estratégico en términos de desarrollo socioeconómico, la nueva normativa para la ETP 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 para garantizar la vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y cumplir con los objetivos que plantea la ley. Se promueven 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)”.

Sin embargo, en la provincia de Córdoba actualmente las autoridades jurisdiccionales no garantizan los convenios entre las instituciones educativas y el sector empresarial, recayendo la responsabilidad sobre las propias escuelas. Para los equipos directivos ello se constituye en una de las principales preocupaciones a la hora de pensar la práctica profesionalizante (pasantías) para la modalidad, en el desafío de garantizar a todos los alumnos de la institución su espacio de formación en situaciones reales de trabajo.

“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 (Entrevista 3, Director, p. 2)”.

Se genera la necesidad de dejar de lado otras tareas directivas ligadas a lo pedagógico (coordinación, acompañamiento, asesoramiento) para atender *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.

De este modo, el accionar del director para dar respuesta a esta política educativa (principios, objetivos) se constituye en una forma más de traducir el texto de la política según Ball (2012) y la dota de nuevos sentidos, generando cambios/ transformaciones en las acciones y en el quehacer cotidiano de los sujetos.

Para garantizar las mismas condiciones de formación para todos los alumnos, basados en un principio de equidad e igualdad de oportunidades tal como lo postula la ley; el director se ve obligado conjuntamente con el cuerpo docente a buscar estrategias de supervivencia. Al respecto el director señala:

“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 (Entrevista 3, Director, p. 2).”

De esta manera, las instituciones generan estrategias para responder a la política resignificándola desde los intersticios que la misma va generando en su articulación con los diferentes niveles de concreción (nacional, provincial, local-institución). En otros términos 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, es modificada desde la lectura que los mismos actores realizan, generando efectos diferentes.

“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 para 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 (Entrevista 1, Director, p. 4).”

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 para garantizar la oferta educativa. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos, la institución no siempre logra algún espacio de pasantía para todos los alumnos por igual.

Los alumnos que no logran ser ubicados en una empresa tienen dos opciones: conseguir por sus propios medios una empresa⁷ o realizar la pasantía en la escuela. Ambas opciones, a la vez presentan diferentes dificultades institucionales para ser puestas en marcha y también generan efectos diferentes en las expectativas de aprendizajes de los alumnos (Maturo, 2016). La institución debe ir adaptándose a las diferentes situaciones que se presentan y debe generar nuevos espacios de formación que derivan muchas veces en una reestructuración de las propuestas de las asignaturas de los últimos años o de roles/funciones de determinados actores institucionales (profesores/tutores/preceptores) para poder atender a los alumnos que realizan sus pasantías en las dos modalidades mencionadas anteriormente.

En este contexto, el director se vuelve un gerente preocupado por la administración de los recursos, la eficacia y eficiencia en los resultados y el cumplimiento de los objetivos (Barroso, 2011). Además de gestionar y controlar todo el proceso de ingreso de los alumnos a las empresas, el director conjuntamente con los tutores⁸ designados por la institución, son

⁷ Estos alumnos por lo general terminan realizando su pasantía en talleres familiares o de conocidos.

⁸ En el marco de la ETP de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, los tutores son docentes con designación interina “a término” en el espacio curricular de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT). Sus

los encargados de supervisar a los alumnos durante todo el proceso de pasantía. Este acompañamiento refiere no sólo a cuestiones administrativas (control de las Aseguradoras de Riesgos del Trabajo - ART), asistencia al lugar de trabajo, control de condiciones de higiene y seguridad, etc.) sino también a un acompañamiento afectivo y psicológico que favorezca la permanencia de los alumnos.

En fin, los textos políticos no expresan concretamente qué deben hacer las escuelas sino que van creando circunstancias donde, si bien el margen de opciones seleccionables es reducido, se determinan los objetivos y/o negocian los resultados esperados de acuerdo a las necesidades y posibilidades concretas (Ball, 2011). Esta transformación, situada, contextualizada de la política, inevitablemente se traduce en resultados/efectos distintos en las instituciones y también en la formación de los alumnos.

El director y la rendición de cuentas: el Plan de Mejora Institucional (PMI).

Entre los cambios propuestos por la LETP cobra relevancia la creación del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional⁹ que refuerza el compromiso del Estado Nacional por mejorar de manera continua la calidad de las instituciones de ETP. Se trata de optimizar los procesos de aprendizajes de los alumnos aportando mejor infraestructura y más equipamiento para la enseñanza práctica. El fondo se distribuye a través de tres vías: Programas Federales, Planes de Mejora Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucionales.

Tales formatos procuran facilitar la acción coordinada e interrelacionada del conjunto de instancias, instituciones y actores involucrados en la estrategia - en los planos federal, nacional, jurisdiccional e institucional, la identificación clara de metas y resultados y la realización eficiente de las distintas fases de la acción: diseño, formulación, presentación, ejecución y evaluación (Res. CFE N° 175/12).

funciones son: a) gestionar, promover y desarrollar las acciones pertinentes que requiere la implementación del espacio curricular, b) supervisar las prácticas de los estudiantes en los diversos formatos que se implementan, c) planificar y acordar con el equipo directivo, jerárquico técnico y docente la metodología de trabajo y cronograma de ejecución, d) identificar el sector socio productivo y científico tecnológico para posibilitar vinculaciones estrechas con la institución educativa, e) articular los aspectos técnicos curriculares con los otros docentes de la especialidad en función del perfil profesional, f) planificar, orientar y acompañar las actividades de los alumnos en el desarrollo de los distintos formatos de prácticas profesionalizantes, g) registrar anualmente las actividades de los alumnos, h) asegurar la acreditación de las distintas modalidades de práctica profesionalizante de los estudiantes del 7mo año garantizando el proceso de integración y consolidación de aprendizajes, i) contribuir con el equipo directivo, jerárquico técnico y docente y la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGET y FT) a la construcción de un dispositivo de evaluación. (Memo 01/2005, DGET y FP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba).

⁹ El fondo “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 portes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional (Art. 03, LFE 26075/05)”.

De esta forma, el INET a través de la Res. CFE N° 175 establece que la estrategia general para garantizar la articulación entre los diferentes niveles de gobierno y administración de la ETP está centrada en el diseño, evaluación, ejecución y seguimiento de los planes de mejora, los cuales se constituyen en una fuente de financiamiento económico-financiero de todo el sistema de la ETP. Dichos planes se redireccionan en base a siete Campos Programáticos¹⁰:

TIPO DE PLAN	CAMPOS PROGRAMÁTICOS						
	Igualdad de oportunidades	Formac. de formadores 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 Superiores Técnicos Industriales
Programa Federal¹¹		X		X	X	X	X
Plan Mejora Jurisdiccional¹²	X	X		X	X	X	X
Plan Mejora Institucional			X				

Fuente: Elaboración propia a partir de la Res. CFE N°175/12

De esta manera y con el objetivo de articular los esfuerzos de mejora de la calidad de la ETP, las instituciones educativas son las encargadas de elaborar los Planes de Mejora Institucionales en el marco del Campo Programático N°3 “*Entornos formativos. Vinculación, prácticas y recursos*”, en concordancia con los planes jurisdiccionales. De acuerdo a lo establecido por la Res CFE N°175/12, 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 con las trayectorias formativas, los perfiles profesionales y las capacidades a desarrollar. Líneas de acción:

- 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 socioproductivo.*
- c. Visitas didácticas, viajes de estudio, participación en olimpiadas.*

¹⁰ 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.

¹¹ Los Programas Federales son aprobados por el Consejo Federal de Educación sobre la base de las propuestas elaboradas por la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional.

¹² Los Planes Jurisdiccionales son responsabilidad de cada jurisdicción educativa, en función de sus políticas y planes estratégicos y en base a cada uno de los campos programáticos.

- d. *Proyectos tecnológicos.*
- e. *Bibliotecas.*
- f. *Condiciones de utilización segura del entorno formativo.*
- g. *Instalaciones y adecuación edilicia (Res. CFE N°175/12) ”.*

Los Planes de Mejora Institucionales 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 posibilidad de solicitar un PMI las instituciones deben contar con la homologación de títulos y figurar en el Registro Federal de Instituciones del INET, si una institución no cumple con ambos requisitos de reconocimiento del INET no puede acceder al financiamiento que se brinda vía planes de mejora ni a ningún otro tipo de financiamiento.

Los PMI poseen dos instancias de evaluación, una del equipo técnico provincial y la otra del INET; una vez aprobados el dinero es depositado en la cuenta bancaria de la escuela donde el responsable para administrar esos 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).

“Desde el 2004 hasta la fecha (2014) 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 (Entrevista Director, 2014, p.2) ”.

Para el director el refuerzo de una mayor autonomía para la adquisición de recursos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad es proporcional a las nuevas responsabilidades que se les delega para la administración de esos recursos. Los directivos se vuelven responsables no sólo de la obtención, uso y cuidado de los recursos sino que son responsables de los procesos y resultados; además de tener que someterse a las auditorías propias 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 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 ni 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 esta escuela y yo me tuve que abocar a ellos (Entrevista Director, 2016, p.3)”

Para los directivos, tanto el momento de elaboración del plan como el de la rendición de cuentas, se constituyen en una instancia de sobrecarga de funciones. El director 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 sustanciales para la organización y administración de la escuela.

Asimismo, estas nuevas responsabilidades y/o funciones exigen otros tipos de conocimiento ligados a la rama de lo administrativo o empresarial que los directivos no poseen. 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.

“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 ofrecimos un curso para los directores de escuelas técnicas para 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 (Entrevista funcionario provincial, 2015, p. 5)”

Ahora bien, independientemente del descontento que generan estas nuevas responsabilidades en la dirección escolar, tanto las instituciones como las diferentes instancias 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 recursos y financiamiento. Asimismo, consideran que indefectiblemente el otorgamiento de una mayor cantidad de dinero a través de los PMI viene ligada a un mayor grado de responsabilidades en el manejo de los recursos; pero ello, de alguna manera, se constituye en 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 (Entrevista Director, 2014, p. 3)”

“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 con seguir 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 enloquecen porque tienen que manejar toda esa plata (Entrevista funcionario provincial, 2015, 5)”.

Podríamos arriesgar la hipótesis (de acuerdo a los relatos de los diferentes actores) que, 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 que pretendía garantizar la calidad educativa a los alumnos (Barroso, 2005; Viñao Frago, 2002). La puesta en acto de la política de los planes de mejora delegó en los equipos directivos la decisión de tomar o no la propuesta, es decir un refuerzo de la autonomía de los equipos directivos en términos de *empowerment* (Barroso, 2005)

Sin embargo, este refuerzo de autonomía no resultaba, por así decirlo, eficaz ante los objetivos que se planteaba la política y, desde ese punto de vista, el gobierno nacional comenzó a crear diferentes estrategias de evaluación y control de la gestión directiva con el propósito de garantizar que el financiamiento de la ETP llegue a todas las escuelas. El objetivo era claro: favorecer los procesos de aprendizajes de los alumnos a través de mejores infraestructuras en las instituciones educativas y más equipamiento para la enseñanza práctica. Al respecto, un funcionario entrevistado sostiene

“(...) todo lo que justifique se financia; es más, lloramos para que haya más planes de mejoras porque los 3 o 4 primeros años teníamos más recursos que planes de mejora presentados por las instituciones (Entrevista funcionario nacional, 2015, p. 15)”.

“(...) en algún momento hicimos algo de participación de los padres evaluando para que haya una mirada externa. Entonces 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 tres años con las provincias de que ellos tuvieran que implementar un mecanismo de sanción, porque uno como director o grupo de docentes tenía derecho a decidir si presentaban un plan de mejoras, porque era real el reclamo que habían hecho los padres: ¿por qué mi hijo que va a esa escuela no tiene este equipamiento en mecánica? Cuando la escuela que estaba 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

perdida 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! Son perjudicados provisoriamente pero le damos una herramienta de presión sobre el equipo directivo, porque era una forma de atentar contra su propia fuente de trabajo, yo decía ellos mismos están atentando (Entrevista funcionario nacional, 2015, p. 45)”.

Como afirma Ball et. al. (2011), en el momento de la puesta en acto de la política (*policy enactment*) o contexto de la práctica, entran en juego diferentes intereses y negociaciones que nos permiten ir vislumbrando las distintas estrategias que se ponen en juego para hacer efectiva la política en sus diferentes momentos de realización. La estrategia funciona como un conjunto de actividades políticas y sociales que los actores despliegan durante su participación en todos los momentos que constituyen la trayectoria de la política (Mainardes, 2006).

Se pone en evidencia de esta manera un proceso complejo de luchas y negociaciones con el propósito de producir determinadas respuestas en torno a los sentidos y orientaciones que desde el gobierno central se le pretende asignar a la política misma. En este sentido, la evaluación externa de las instituciones educativas se configura como un mecanismo de control, pero también de sanción; explicitado desde el gobierno central, consensuado con las provincias e incorporado por las instituciones educativas; donde nuevamente el foco está puesto en el director de escuela y en las acciones que despliega para ponerse al día o no con los lineamientos de la política.

NOTAS FINALES

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 centrado en la figura del director la puesta en acto o *enactment* de las políticas educativas (Ball et al, 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 en la figura del director, 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, 2005; Viñao Frago, 2001).

Tal como afirma Barroso (2011), se evidencia una hibridación 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, ligados principalmente a la evaluación y la rendición de cuentas.

Esta hibridez se visualiza claramente en dos dimensiones del caso bajo estudio. Por un lado, la escuela decide qué formato de práctica profesionalizante adoptar para garantizar la formación profesional de los alumnos (pasantía, proyecto tecnológico, trabajo final, etc.) bajo un claro criterio no negociable: que los alumnos cumplan con las 240 hs. reloj que se establecen en la curricula oficial; y que sean las mismas escuelas las que se encarguen de conseguir los convenios y garantizar las condiciones de formación de los alumnos. De lo contrario, el alumno no obtiene el título de técnico habilitante. Por otro lado, está el tema del financiamiento por plan de mejora, otorgándoles a las instituciones la posibilidad que a través de una autoevaluación diagnostiquen su situación y en base a ello generen un plan que les permita obtener financiamiento para mejorar las condiciones edilicias y de equipamiento. Sin embargo, ello va acompañada por dos mecanismos de control: la escuela que no presenta durante dos años seguidos plan de mejora 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 fin, es el responsable ante los diferentes niveles de la administración educativa de los resultados obtenidos. Su figura se vuelve central.

Parecería que 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 asimismo una mayor autonomía en la misma administración del sistema y en la gestión interna de las escuelas. Como afirma Barroso (2005), la mayor autonomía ligada a la administración del sistema ha sido consecuente a una reconversión de las funciones de la administración central y regional; impulsando la participación de las escuelas y de sus miembros en la definición y ejecución de las políticas educativas, a través de la ampliación de su campo de decisión administrativa, pedagógica y de gestión de los recursos.

En lo que respecta al mayor grado de autonomía otorgado a las instituciones educativas, la autonomía aparece unida a la constitución de organizaciones post-burocrática. Donde se ha producido un refuerzo de la participación de los diferentes elementos que forman esta organización, el desarrollo de nuevos tipos de liderazgo y la definición de nuevos proyectos educativos que de alguna manera establecen nuevas relaciones contractuales con la administración estatal.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMANDOZ, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*. Buenos Aires: Edit. Santillana.
- ALMANDOZ, M. R. (2010). *Entrevista* [en línea]. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/files/download?id=8bca1be3-e654-477c-a3dc-c0b447034820>

Consultado: 19/05/2016

- ALMANDOZ, M. R. (2010a). *Educación y trabajo. Articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- BALL, S., MAGUIRE, M., BRAUM, A., HOSKINS, K., & PERRYMAN, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- BALL, S., HOSKINS, K., MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 585-596
- BARROSO, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em: Costa, J.A. e Neto-Mendes, A., (Orgs.). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARROSO, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 63, No. 232 (septiembre-diciembre), pp. 423-441.
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 49-83. Portugal: Universidade do Minho Braga. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>
- FELDFEBER, M. (2003) (Comp.). Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FELDFEBER, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas* [en línea] 2009, 15 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514385002> ISSN 1516-4896
- FILMUS, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Edit. Troquel.
- GALLART, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- GARCÉS, L. (Comp.) (2007) *¿De la escuela al trabajo?: la educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Colección Razón Política/Educación. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- INET (2007). Documento de Prácticas Profesionalizantes. Versión 2 (marzo).
- MAINARDES, J. (2006). Abordagem do ciclo da políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. En: *Educação & Sociedade*. V. 27, N° 24, págs. 47-69. Brasil.
- MATURO, Y. (2016). *La pasantía como estrategia de articulación escuela-empresa. Características e implicancias en las expectativas laborales de los alumnos*. Ponencia en: VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas/ UBA.
- MATURO, Y. (2015). *La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil. Situación actual y marco legal*. Ponencia V Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en

perspectiva internacional. Buenos Aires: UBA. Junio. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab044.pdf>

- MATURO, Y. (2014). *La educación técnica en Argentina: de la reforma educativa/década de los '90 a la Ley de Educación Técnico Profesional*. Revista Éxitus, UFOPA, Vol. 4, N° 1, Ener – Junio 2014, Brasil. Pag. 59 – 109. ISSN 2237-9460 (online). Disponible en: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-4-no.-1-2013-2014-issn-impresso-2236-2983-issn-eletronico-2237-9460/artigos/la-educacion-tecnica-en-argentina-de-la-201creforma-educativa201d-decada-de-los-1990-a-la-ley-de-educacion-tecnico-profesional/view>
- MATURO, Y. & RUBIO, A. (2008) La Transformación Educativa en las ex - escuelas técnicas de Córdoba (1996 – 2005): una mirada desde el currículum. Trabajo final de Licenciatura. Repositorio Digital UNC. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/552>
- MIRANDA, E. (2014). 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: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) *(Re) Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas: Atomo & Alínea Editora.
- MIRANDA, E.; LAMFRI, N. & SENEN GONZALEZ, S. (2004). *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.
- SENÉN GONZÁLEZ, S. (2008). Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En: PERAZZA, R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre Educación y Estado*. Edit. Aique Educación. Buenos Aires, Argentina.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001). *El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)*. Revista Témpora, N° 4-abril. (pp. 63-87). Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20\(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago).pdf)
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *La cultura de las reformas escolares*. Perspectivas Docentes (26), 38-56.

Legislaciones

- Ley de la provincia de Córdoba N° 9511, 20 de agosto de 2008.
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058, 08 de septiembre de 2005.
- Decreto de la provincia de Córdoba N° 125, 09 de febrero de 2009
- Memo 01/2005, DGET y FP, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba
- Resolución CFE N° 175/12. Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la Educación Técnico Profesional.