



Universidad
Pedagógica
Nacional

Caracterización de perfiles de conducción de ETP de la provincia de Buenos Aires

Dirección:

Irma Briasco

Equipo:

Fabiola Carcar,

Marisa Scardino y Natalia Coppola

INDICE

PRESENTACIÓN	3
EQUIPO DE INVESTIGACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1: MARCO REFERENCIA.....	6
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	36
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS	40
<i>Línea 1: Análisis del perfil de los participantes del Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional</i>	40
<i>Línea 2: Análisis cualitativo del perfil institucional y del enfoque basado en competencias</i>	64
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA	102

ANEXOS

1- Instrumentos

PRESENTACIÓN

El presente informe es el resultado del proyecto de investigación: “*Caracterización de los perfiles de conducción de la Educación Técnica Profesional en la Provincia de Buenos Aires*” realizado en el marco de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPe) entre julio del 2010 y julio del 2011. La misma fue llevada a cabo por un equipo de investigación interdisciplinario que se conformó con docentes y alumnos egresados del “Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional” -ofrecido por la UNIPe en las sedes de San Fernando y Bragado a lo largo del 2009 y principios del 2010-, y por el equipo de investigación de la Fundación UOCRA.

Se enmarca en*La propuesta pedagógica de la Universidad Pedagógica (que) se aparta de los modelos más tradicionales, en los que el docente presenta teorías y espera que sean aplicadas por sus discípulos. Por el contrario, la UNIPe considera la práctica de maestros y profesores como núcleo de la formación, a partir del análisis y la reflexión constantes sobre su trabajo* (www.unipe.edu.ar)

Es así que, hemos intentado producir una mirada del proceso formativo, con miras a construir este círculo virtuoso entre formación e investigación, en la línea de **investigación en la acción** que caracteriza a UNIPe.

Este proyecto se ha podido realizar también, por el apoyo recibido desde OEI, materializado en la asistencia técnica para la realización de la primera oferta formativa en el área de ETP, en la cual se capitalizaron los cinco años de trabajo en la provincia a través de las capacitaciones realizadas con docentes de las direcciones de educación técnica, formación profesional, educación agraria y educación superior.

Por último queremos agradecer a todos los docentes con los que hemos trabajado y con quienes hemos aprendido y, con quienes compartimos este compromiso con la mejora de la calidad de la oferta de ETP. Desde ya esperamos con este trabajo, poder contribuir a este esfuerzo colectivo.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación fue llevada a cabo por un equipo de investigación interdisciplinario que se conformó con docentes y alumnos egresados del “Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional” -ofrecido por la UniPe en las sedes de San Fernando y Bragado a lo largo del 2009 y principios del 2010-, y por el equipo de investigación de la Fundación UOCRA. El mismo estuvo dirigido por la Lic. Irma Briasco, coordinadora del postítulo en gestión de ETP anteriormente mencionado del cual se obtuvo gran parte de la información analizada en este informe. Parte del trabajo de campo y el análisis de la información fue realizada por un equipo de docentes investigadoras y las entrevistas en profundidad fueron realizadas por los egresados y los investigadores de la fundación UOCRA

Dirección:

Irma Briasco

Equipo:

Fabiola Carcar
Marisa Scardino
Natalia Coppola

Investigadores estímulo

Graciela Casas
Daniel Pensa
Roberto Ramos
Elio Miguel

Equipo de investigación UOCRA

INTRODUCCIÓN

La investigación propuesta parte del supuesto que:

La mejora de la calidad en la oferta de ETP requiere revisar aspectos del modelo de gestión (diseño organizacional, manejo de recursos y gestión del personal), además del diseño curricular y la formación docente. Este trabajo se centra en el primero de los aspectos.

En primer lugar, en el marco referencial, se caracteriza brevemente la *situación actual en Educación Técnico Profesional (ETP) en América Latina*. Luego, se continúa con una breve reseña de la evolución de la ETP en Argentina y en la provincia de Buenos Aires, dando cuenta de los principales hitos históricos y de la legislación vigente. En el segundo apartado, se realiza un análisis sobre la *nueva agenda de la ETP*, dando cuenta de las tendencias en distintas dimensiones: la primera refiere a *los modelos de organización de la educación técnico profesional dentro de la oferta de educación secundaria*. La segunda, a la *transformación curricular, en tanto el advenimiento del concepto de competencia y la implicancia curricular del mismo*. En la tercera, se desarrollan las *nuevas formas de gestión de la ETP, en tanto la gestión por proyectos y la incorporación del área de relaciones institucionales*. Luego, en la cuarta, se caracterizan *los modelos de Validación de Aprendizajes No formales e Informales (VANI)*. Para finalizar este apartado, se desarrolla un breve marco conceptual sobre trabajo propuesto por la OIT, desde el cuál se sustentan los análisis realizados.

En segundo término se puede consultar los aspectos metodológicos. La investigación se apoya en un diseño de carácter descriptivo, adecuado a la consecución de los objetivos planteados. De este modo, se optó por la utilización de una estrategia metodológica basada en un enfoque cuali-cuantitativo.

Luego se presenta el análisis de las dos líneas propuestas, a saber:

Línea 1: Análisis del perfil de los participantes del Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional. Esta caracterización del perfil busca dar cuenta de las características más relevantes de la trayectoria educativa y laboral de los asistentes al postítulo, en particular, de las relacionadas con la gestión y organización de las tareas dentro de las instituciones educativas en las cuales se desempeñan

Línea 2: Análisis cualitativo del perfil institucional y del enfoque basado en competencias. En este espacio se analizaron las once entrevistas en profundidad realizadas a los miembros de los equipos directivos de instituciones de educación técnica y formación profesional de la provincia de Buenos Aires. La guía de entrevistas utilizada propone cuatro temáticas o bloques que apuntaron a relevar el modelo de gestión utilizado en los establecimientos con miras a la elaboración de los planes de mejora, la realización de actividades de extensión, cualquiera sea el modo en que se denominen, el grado de desarrollo de relaciones institucionales, y la incorporación de la formación basada en competencias.

Por último, a modo de cierre se presenta la primera versión de las conclusiones y a modo de prospectiva, la propuesta de nuevas líneas de investigación a futuro. Los resultados de este trabajo serán puestos a consideración de los egresados que participaron en este trabajo y autoridades de UNIPE. A partir de esta rueda de consulta se elaborará la versión definitiva, la cual podrá ser difundida.

CAPITULO 1: MARCO REFERENCIA

1- Caracterización de la situación actual de la Educación Técnico Profesional (ETP) en América latina.

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, siguiendo la tradición francesa, la educación secundaria se ha organizado en un sistema bien definido de dos niveles: a) un nivel que prepara a los estudiantes para entrar en la universidad -aunque llegan sólo parte de ellos- y que les concede un diploma de educación secundaria; b) otro nivel que se constituye en diversas formas de ETP, donde se prepara a los estudiantes para el empleo.

Esta última, a su vez, presenta dos modalidades educativas o formativas: la educación técnica (ET), y la Formación Profesional (FP); siendo dos ofertas diferenciadas y que funcionan en compartimientos estancos. Esto se relaciona con el origen y el contrato fundacional que signó los destinos de cada una.

La ET siempre estuvo asociada a los ministerios de educación, teniendo un carácter propedéutico. Ha sido concebida como un subsistema o modalidad dentro de la oferta educativa del nivel medio, ofreciendo una inserción ocupacional mediante las tecnicaturas -que se dividen en los diferentes sectores y ramas de la producción-. Su estructura se correspondía, en consonancia con su contexto de surgimiento, con una organización de la producción taylorista -fordista. En el caso de la FP, definida en sus orígenes como un sistema de formación para los trabajadores -de carácter terminal- se caracterizaba por: 1- su independencia del sistema educativo regular y su flexibilidad, lo que la ubica en un espacio de educación no formal; 2- la presencia de un gobierno tripartito compuesto por representantes del Estado, la empresa y los trabajadores y; 3- *la prestación que ha estado centralizada en grandes organismos rectores y ejecutores de las acciones, conocidos como el sistema "S y el I"* (Moura Castro, 1998)

Desde la década de 1990, en los países latinoamericanos en particular, se registran profundas transformaciones de las estructuras y una tendencia a incluir la educación técnico profesional -de nivel medio y superior- dentro del sistema educativo general, expresado en leyes generales de ordenación. Una de las políticas educativas más extendidas en América Latina ha sido la extensión de obligatoriedad de la escolaridad a, por lo menos, diez años. En particular en el caso de Argentina y Chile, ya ha sido extendida a la educación media- postergando la especialización temprana. En este sentido, refiriéndose a estos países, María Antonia Gallart señala que los objetivos de las reformas fueron similares: mejoramiento de la equidad social y de la competitividad económica; modernización de la enseñanza media; la descentralización hacia niveles más cercanos al proceso educativo (Gallart, 2003). Respecto al área de ETP la reforma se orientó a que la educación general ocupara un lugar más amplio en el currículo, para permitir un mejor desarrollo de competencias básicas, de capacidad crítica y resolución de problemas. De esta manera, se trató de postergar la especialización temprana hasta los últimos años de escolarización media; reformulándose la oferta, disminuyendo el número de especialidades y actualizando los perfiles de los egresados.

2- La ETP en Argentina

En este punto se presenta un breve desarrollo histórico de la ETP en Argentina caracterizándola en distintos períodos que remiten a hitos en su desarrollo.

Etapa fundacional: 1897-1910

Siguiendo el planteo de Gallart, la educación secundaria en Argentina fue implementada tempranamente. A mediados de la década de 1870, la mayoría de las provincias tenían, al menos, un colegio nacional. En general, eran bachilleratos principalmente propedéuticos, aunque pronto se agregaron escuelas comerciales y normales (de formación de maestros primarios). Fue en 1897, que se creó la sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio, que posteriormente se convertiría en la primera escuela industrial. “Ésta centraba sus contenidos en la enseñanza científico tecnológica a diferencia de las otras ramas cuyo currículo era predominantemente enciclopédico, aunque en el caso de las ramas comercial y normal tuvieron una importante participación de asignaturas de formación para sus respectivas profesiones (contables y docentes). La escuela industrial, en cambio, fundada por un ingeniero, muy inspirada en el modelo alemán y ampliamente dotada de equipamiento actualizado, tenía un currículo basado en los principales procesos industriales de la época (mecánica, construcción, electricidad, y química), con alta participación de ciencias básicas, práctica de laboratorio y aprendizaje en el taller escolar” (Gallart, 2003). Sus primeros directores, los ingenieros Krause y Latzina, marcaron la impronta ingenieril que acompañará a la enseñanza secundaria técnica desde sus orígenes. De hecho, los egresados se graduaban como técnicos nacionales y podían seguir estudios universitarios de ingeniería.

Pero la educación secundaria industrial no agotaba la formación profesional para este sector. Paralelamente, en 1909-1910 fueron creadas Escuelas de Artes y Oficios en todo el territorio. En ellas se enseñaba: Herrería, Carpintería y Mecánica. Se podía asistir habiendo aprobado sólo cuatro grados de educación primaria y eran terminales. “Tenían tres años de aprendizaje práctico, con tres cuartas partes del tiempo dedicado al taller, y el resto en enseñanza escolar de Matemática, Física, Mecánica, Tecnología y Dibujo Técnico. Estaban dirigidas a los hijos de los obreros, y en sus primeras décadas creció fuertemente su captación de alumnos. Sin embargo, en 1935 las Escuelas de Artes y Oficios tenían 4.574 alumnos y las Escuelas Industriales doblaban esa cifra” (Gallart, 1983; Gallart, 2003).

En sus orígenes, la educación técnico industrial tuvo dos objetivos manifiestos: por un lado, desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria hacia otras carreras. Por el otro, promover mandos medios para la naciente industria nacional. La organización de la formación técnica argentina siguió un modelo de caminos paralelos tanto en la enseñanza postprimaria como al interior de la educación dirigida a formar para el trabajo industrial. Así, en la educación secundaria propiamente dicha se estableció un sistema de ramas: comercial, normal y bachillerato, muy diferenciadas entre sí, incluso físicamente. Y, desde el comienzo, se reconoció la alta exigencia académica de la enseñanza industrial.

La ampliación de la oferta educativa y de la matrícula: (1910-1941)

El siglo XX mostró una explosión cuantitativa de la cobertura de la educación secundaria, la que al principio cubría sólo un sector reducido del grupo de edad. A fin de siglo, se llegó a brindar el acceso a la casi totalidad de la población en edad teórica de terminar la secundaria y se graduó entre la mitad y dos tercios del total de la población en esa edad.

En relación con el currículo de la secundaria, fijado por la Ley Garro en 1912, se mantuvo en sus rasgos principales hasta la reforma de 1993. La Escuela Comercial y la Industrial tuvieron modificaciones pero mantuvieron también características semejantes a las originales, como se verá más adelante. La Escuela Normal fue discontinuada en la década de 1960, cuando se elevó la formación de maestros a la educación terciaria.

Asimismo, el largo período que cubre casi todo el siglo XX, el paralelismo de las ramas de la educación secundaria y su relativa inmovilidad curricular resistió varios intentos de reforma. Dos de ellos buscaron unificar los primeros años de la educación secundaria y proveer de enseñanza vocacional a la mayoría de los estudiantes: el Plan Magnasco en 1899 y la reforma Saavedra Lamas en 1916. En el primero se establecían cuatro años comunes de educación general que incorporaban trabajo manual en talleres; los últimos tres años eran preparatorios a la universidad, y sólo se deberían ofrecer en ocho escuelas, cuatro en Buenos Aires y cuatro en las provincias. Fue rechazado por el Congreso por considerarlo clasista y excluyente. La reforma Saavedra Lamas instituía una escuela básica de cuatro años, una escuela media de otros cuatro con algunas asignaturas dirigidas al mundo del trabajo y cuatro años de educación secundaria preuniversitaria especializada, siguiendo las modalidades existentes: Nacional (separada en Humanidades, Ciencias Naturales, Matemáticas y Química), Comercial e Industrial, estas últimas siguiendo la tradicional orientación conjunta al mundo del trabajo y a la universidad. Esta reforma, promovida por el gobierno conservador que sería reemplazado inmediatamente por el radicalismo, tampoco prosperó.

Sin embargo, el principal cambio que afectó el total de la educación secundaria en el período que va desde el principio del siglo XX hasta los 90, fue la implementación en 1941 del ciclo básico común de los tres primeros años de la educación secundaria que permitió el paso de los estudiantes de una rama a la otra al promediar la educación media. Como menciona Gallart (2003) “El resto de los cambios fueron modificaciones al interior de las diferentes modalidades, pues los intentos de reforma general fracasaron”. Recién a fin de siglo se intentó implementar una reforma integral, como será analizado en párrafos posteriores. “Esta aparente paradoja de un enorme crecimiento cuantitativo de la inclusión en la educación secundaria por un lado, y la inamovilidad de los currículos paralelos y la extensión de las posibilidades de permitir el acceso a la universidad por el otro, así como el constante rechazo de las iniciativas que pretendían *vocacionalizar* y volver terminal a la mayoría de las escuelas secundarias, sugiere que la educación secundaria como paso previo a la universidad y vehículo de movilidad social tuvo una imagen muy fuerte en el subconsciente colectivo argentino”. (Gallart, 2003)

Desarrollo de la institucionalidad de la ET y FP: (1941-1959)

Como se mencionó, la ET tuvo importantes cambios en el transcurso de su larga historia. Gallart, Weinberg, Pinau, Dussel, Briasco y otros autores, destacan dos cambios relevantes: la creación de la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) y la del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

La propuesta de la CNAOP era la de establecer una enseñanza técnica postbásica que complementara la oferta educativa, en respuesta a la expansión de la educación primaria que se manifestó en el primer gobierno peronista, en el año 1946. Desde la misma, se impartía una educación vocacional técnica focalizada en las ascendentes capas obreras y respondía a un modelo industrializador de país. La población de alumnos de clase media común de la escuela industrial, era reemplazada por el de origen social popular, en las escuelas de la CNAOP. También, se creó la Universidad Obrera –que más adelante se transformará en la Universidad Tecnológica Nacional- para que los graduados de esas escuelas pudieran seguir estudios superiores, de carácter técnicos.

Con relación a los contenidos de la enseñanza, las humanidades tenían poca importancia con respecto a las áreas técnicas, y estas últimas estaban concentradas en Mecánica y Electricidad (Weinberg, 1967). De hecho, las escuelas de la CNAOP reemplazaron a las Escuelas de Artes y Oficios, cuya matrícula era ya muy pequeña: en 1947 sólo tenían 1.737 alumnos. En cambio, al terminar el gobierno peronista, en 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, 1983).

El ingreso en la agenda educativa: (1959-1970)

En el contexto del gobierno desarrollista de Frondizi (1958-61) se resolvió unificar las escuelas técnicas en un modelo propio y único que apoyara el esfuerzo industrializador del país. Para ello, en 1959, se creó un ente autónomo, dentro de la estructura del Ministerio de Educación pero con autarquía y financiamiento propio proveniente de un impuesto a la nómina del empleo industrial: el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). El órgano del Consejo, de carácter tripartito¹, asumió el rol de organismo rector de las políticas de educación técnica y formación profesional a nivel nacional. A partir de ello, se puede dar cuenta de un conjunto de funcionarios con dedicación específica a la educación técnica. Como menciona Gallart, (1983, 2003) las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) integraron, a partir de 1965, las antiguas Escuelas Industriales, de la CNAOP y las pocas Escuelas de Artes y Oficios que quedaban en funcionamiento. Todas ellas tuvieron, desde ese momento, un plan común dividido en distintas especialidades. 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. Menciona la autora referenciada que “Las materias comunes a todas las especialidades eran Lengua Nacional, Educación Cívica e Inglés; las comunes a los grupos de especializaciones incluían las disciplinas científicas tales como Análisis Matemático, Física, Química, etc.; el tercer tipo de asignaturas se refiere a la teoría y tecnología del área específica; finalmente se incluían algunos cursos de apoyo a la gestión industrial (Derecho Laboral, Relaciones Humanas, Organización Industrial, etc.) y un monto importante de tiempo dedicado a tareas de taller y laboratorio” (Gallart, 1983; Gallart, 1987).

El período comprendido entre la implementación de las ENET y la crisis del modelo industrializador, crisis que se manifestó en la decadencia del empleo industrial a fines de la década del setenta y durante el resto del siglo, señala el momento de máximo desarrollo de la educación técnica argentina, y la expansión de su modelo a otros países de América latina.

Proceso de desindustrialización, la declinación de la oferta: (1970-2003)

Hacia fines de la década del 60 y mediados de la década del setenta, el proyecto desarrollista e industrializador quedó relegado frente a un modelo concentrado en el empleo en el sector terciario y a las sucesivas crisis económicas. La demanda social por educación técnica seguía incrementándose y las provincias -en particular las más pobladas- crearon escuelas técnicas semejantes a las nacionales pero existía una percepción de escuela de “menor calidad”.

¹ Ley Nº 15.240 sancionada en el año 1959. Compuesto por una representación de los empresarios, los sindicatos y el Estado; su presidente, nombrado por el gobierno, tenía jerarquía y autonomía propia; solía ser un ingeniero de prestigio en el ambiente industrial.

Además, en ese periodo dictatorial, se intentó imponer una ley que anulaba el carácter de educación secundaria, eliminando el doble propósito que caracterizó a la oferta, de formación para el trabajo y continuación de estudios universitarios. Esta ley, llamada “fantasma”, provocó el unánime repudio y movilizaciones masivas tanto de alumnos como de docentes de ETP. Si bien, esa ley no pudo ser implantada, la registramos como el primer hito en el proceso de “secundarización” de la educación técnica”, donde se enfatizaba el componente de educación media y la consecuente pérdida de actualidad y fuerza la educación tecnológica y el aprendizaje en taller (Gallart, 1985).

La situación del país se agravó con el consiguiente deterioro del mercado de trabajo y crisis económica, el desempleo subió a niveles desconocidos en la historia, la calidad del empleo disminuyó, el trabajo no registrado llegó a cubrir la mitad de los asalariados, y el sector informal de bajos ingresos se extendió. La educación técnica sufrió, tanto por la situación de los alumnos ingresantes –que provenían de familias de escasos recursos- como por el lado de los egresados, dado que éstos no encontraban inserciones laborales como lo habían hecho en períodos anteriores (Gallart, 1987). Asimismo, el proceso de desfinanciamiento de la ETP inicia su derrotero, con la eliminación del impuesto a la educación técnica.

En el marco de la transformación educativa, a principios de la década de 1990, se produjo la transferencia de las escuelas técnicas y los centros de formación profesional a las provincias, junto con el resto de las escuelas secundarias². Esto implicó el traspaso de más de doscientos mil alumnos y más de cuatrocientas escuelas a las jurisdicciones provinciales.

Dentro de éste proceso se transforma el gobierno de la ETP, creándose el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET)³

En esos años, la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, transformó la educación técnica que existía hasta entonces. De una escuela técnica de 6 años, a los que se accedía después de haber terminado 7 años de escolaridad primaria, se pasó a una de 3 años (15-17 años) después de una educación general básica de 9 años (dividida en tres ciclos de tres años, y un ciclo polimodal de tres años con cinco modalidades electivas: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, y Producción de Bienes y Servicios, que coexistían en la misma escuela). El título de técnico se obtenía como resultado de cursar la educación Polimodal de 3 años y los trayectos técnico profesionales, se dictaban en módulos a contraturno.

Por otra parte, la implementación del polimodal comenzó, en la mayoría de ellas, en los años finales del siglo, concomitantemente con cambios gubernamentales y la crisis económica. Los gobiernos de las jurisdicciones provinciales tuvieron que hacerse cargo de tres problemas a la vez: la gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de ellas, un gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la educación general básica, y un cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas y que enfrentaba serias dificultades con la legislación laboral existente y los sindicatos docentes.

² Cabe mencionar que, al comenzar la década del 90, la ET, nacional, registraba algo más de 400.000 alumnos (20% de la matrícula de media). En las escuelas dependientes del CONET, 4 especialidades sobre 31 existentes daban cuenta del 60% del total de inscriptos: Electromecánica, Construcción, Mecánica y Administración de Empresas. Especialidades nuevas como Electrónica e Informática aunque tenían menos alumnos, mostraban un alto ritmo de crecimiento.

³ Por Decreto 606/95, se transformó el CONET en el actual Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Como resultado de ello, se produjo un caos en la oferta. Hubo algunas jurisdicciones que decidieron no implementar la nueva ley, manteniendo el sistema anterior, constituyéndose un escenario altamente fragmentado.

No es casual que la crisis del modelo industrializador y la concentración del empleo en el sector terciario que comenzara a fines de la década del setenta haya puesto en crisis esta modalidad de formación, aunque la demanda social por esta educación siguiera siendo fuerte. Posteriormente, la transferencia de las escuelas medias a las provincias a principios de la década de los noventa sumada a una reforma educativa que dio por terminada la escuela técnica anterior (aunque se crearon posteriormente trayectos técnicos profesionales en una serie de especialidades), coloca a las jurisdicciones provinciales ante el hecho de tener que realizar reformas curriculares para las que no están debidamente preparadas, gestionar cada vez más establecimientos, y enfrentar el incremento de la matrícula por educación básica que pasa a ser obligatoria, entre otras. El modelo de crecimiento económico instaurado en esa época no fue acompañado de un crecimiento en los niveles de empleo de la población, sino todo lo contrario. Como corolario, entre 1998 y 2002 el empleo asalariado para el sector privado y el número de empresas caen un 12%, alcanzando la tasa de desocupación el record histórico del 21,5% de la población activa, al tiempo que la subocupación rondaba el 18,4% para mayo de 2002. Excepto el sector público, todos los otros sectores expulsaron mano de obra en ese período. En ese contexto, la formación técnica profesional -tanto formal como informal- no pudo garantizar por sí misma ni la obtención ni el mantenimiento de un empleo, por lo que ingresó en un período de devaluación en el que se desactualizaron sus contenidos curriculares y sus equipamientos, y se quebró la relación virtuosa entre educación y trabajo.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), en el año 2003, informaba que: “en varias jurisdicciones se habían desarrollado combinaciones curriculares muy diversas sobre los contenidos prescriptos por el Ministerio de Educación Nacional, para el Nivel Polimodal y para los trayectos técnico-profesionales. En algunos casos, se incluían los Contenidos Básicos Comunes formulados para el tercer ciclo de la Educación General Básica y los módulos de vinculación con el mundo del trabajo como trayectos pre-profesionales”.

La reforma educativa de la década del 90, trajo aparejado un alto nivel de heterogeneidad en la implementación de la formación técnico-profesional. De hecho, aún es posible identificar diferentes niveles de complejidad institucional y curricular, diversidad de cargas horarias de formación, distintos modos de abordar las pasantías, así como diferentes estilos y formas de articulación con el mundo del trabajo. Esta situación tiene incidencia, además, en que “los títulos otorgados encuentran dificultades tanto en los potenciales sectores empleadores como en la matriculación en los colegios profesionales” (Almandoz, 2003. Citado en Briasco, 2010)

Proceso de reindustrialización del país, el reingreso de la ETP en la agenda educativa: (2003 a la actualidad)

El desempeño de la economía argentina en los últimos ocho años constituye un proceso sin precedentes en la historia económica. No sólo por las elevadas tasas de crecimiento del PBI (del orden del 8%-9% anual), sino también por la consistencia entre ese crecimiento con un proceso de inclusión social sostenido, reflejado en la disminución del desempleo, la pobreza, el aumento de los salarios, etc. y –a la vez–, los indicadores de sostenibilidad macroeconómica en los que se funda. El resurgimiento de las industrias y talleres con demanda de nuevos trabajadores se enfrenta, paradójicamente, a la escasez de personal calificado y la mirada se vuelve otra vez sobre las escuelas técnicas, agrarias, y los centros de formación, al tiempo que se revalorizan las carreras científico-tecnológicas.

Desde el Estado nacional se ha producido un renovado interés en activar la educación técnica, que ha quedado demostrado en la promulgación de una normativa específica (Ley 26.058) que estructura una política nacional y federal, de manera integral, homologa títulos y certificaciones, promueve la confirmación de redes sectoriales, y crea un Fondo específico destinado a financiar programas de renovación de la educación técnica y sus equipamientos. Al integrarse el Fondo con una suma que no puede ser inferior al 0,2 % de los ingresos corrientes previsto en el presupuesto anual del sector público, los recursos para la educación técnica se incrementaron de 15 a 290 millones de pesos en sólo cuatro años.

El carácter inclusivo del nuevo modelo de crecimiento y la necesidad de acompañar dicho crecimiento con la formación en capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y demandadas por el sector productivo, implica nuevos desafíos para cada una de las jurisdicciones provinciales que, además de asegurar una educación de calidad para todos deben ser capaces también de producir innovaciones en la gestión que posibiliten a las escuelas y centros profesionales insertarse creativamente en sus medios productivos locales.

El proceso de reactivación económica, con el consecuente resurgimiento de industrias y talleres desde donde se demandaron nuevos trabajadores, produjo un cuello de botella frente motivado por la escasez de personal calificado que acompañara el proceso, dado que, la reforma había producido un deterioro en la oferta de ETP.

Dando cuenta de esta situación, desde INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo) se construye un nuevo indicador: *demanda laboral insatisfecha*⁴. En algunos trimestres se verifica que, por ejemplo: en el área de Producción y Mantenimiento se concentra la mayor demanda laboral insatisfecha siendo, el año 2006 (IV trimestre), el de mayor porcentaje con el 90,2%. Si bien este porcentaje baja al 98,4% en el mismo trimestre del año 2008; esa área sigue siendo la de mayor vacancia⁵.

Desde el Ministerio de Educación, por medio de INET, se instala un debate a nivel nacional sobre la necesidad de reorganizar la oferta. Se promulgar la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058) en el año 2005, la cual restituye el modelo integrado de ETP; regulando y ordenando la ETP en el nivel medio y superior no universitario, 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.

En este marco, se considera que el campo de la ETP abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales. Todas las modalidades de ETP se orientan hacia la formación integral, vinculada al crecimiento personal, laboral y comunitario de los estudiantes, con la formación ciudadana, humanística y científico-tecnológica, diferenciándose de orientaciones acotadas a la formación para puestos de trabajo.

⁴ Definiendo la misma como: “ausencia de oferta idónea de trabajadores para responder a un requerimiento específico por parte de las empresas, organismos públicos, o cualquier otra organización que actúe como demandante de sus servicios; expresado mediante avisos en los diarios e internet, carteles en la vía pública, búsquedas de boca en boca, etc” (INDEC)

⁵ www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/16/demanda_03_10.pdf

La Ley establece que los planes de estudio de la ETP de nivel medio tendrán una duración mínima de 6 años, y que se estructurarán según los criterios adoptados por cada provincia. Asimismo, crea el Fondo Nacional para la Educación Técnico - Profesional, que garantiza la inversión necesaria para el mejoramiento de la calidad de las instituciones. Los fondos se adjudicarán en función de los planes de mejora presentados por las distintas instituciones. De este modo, se busca que las propuestas de acciones formativas guarden relación con los sectores socio - productivos, fortaleciendo su vinculación y revalorizando el papel del conocimiento científico - tecnológico; de tal manera que los proyectos tengan consistencia interna, y que sean viables y factibles.

Cabe mencionar que, en los capítulos 3º y 4º de la Ley de Educación Técnico Profesional se define a la ETP como:

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, comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica y tecnológica” (art. 3) y que “(...) promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. (art. 4)

En relación a las distintas trayectorias que se brinda, la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación –como órgano de consenso de todas las jurisdicciones- Res. Nº 269/06, determina que las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales se distinguen por:

a. Una formación orientada a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico.

b. Un saber técnico y tecnológico, con sustento teórico científico de base, que permita intervenciones técnicas específicas en procesos productivos con cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la solución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios.

c. Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño.

La Ley de Educación Técnico Profesional, se debe enmarcar en una política educativa más amplia, que se ve plasmada en un conjunto de leyes, que acompañan y complementan a la misma. Al respecto, cabe mencionar:

- Ley de los 180 días de clases Nº 25864/03
- Ley Fondo Nacional de Incentivo Docente Nº 25.919/04
- Ley de Financiamiento Educativo Nº 26075/05
- Ley de Educación Sexual Nº 26150/06

- Ley de Educación Nacional N° 26206/06
- Ley de Pasantías N° 26427/08

En particular está última retoma la organización anterior a la Ley Federal de Educación, y organiza la estructura educativa en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Se define la extensión de la obligatoriedad al último año del nivel secundario.

3- Ley de ETP N° 26058. Puntos principales

Cabe hacer referencia, en este apartado, a algunos aspectos salientes, de la Ley Técnico Profesional. En particular, se mencionan los siguientes objetivos:

- a. “Contribuir al desarrollo integral de las personas y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una ETP continua y permanente.
- b. Ampliar la formación básica y de fundamentos científicos, tecnológicos, sociales y humanísticos de las personas, a partir de la contextualización técnico tecnológica de los saberes vinculados a campos ocupacionales.
- c. Favorecer el reconocimiento y certificación de saberes y capacidades así como la reinserción voluntaria y la prosecución de estudios regulares en los diferentes niveles y modalidades educativos.
- d. Promover y desarrollar la cultura del trabajo y la producción en los diversos programas, niveles e instituciones de ETP.
- e. Fortalecer a las instituciones de ETP como espacios sociales donde se lleva a cabo la formación integral de las personas, siendo uno de sus principios el que considera al trabajo productivo como la actividad socialmente integradora por excelencia.
- f. Vincular las instituciones y los programas de ETP con los ámbitos de la ciencia y la tecnología, la producción y el trabajo, a nivel nacional, regional y local.
- g. Mejorar y fortalecer las instituciones y los programas de ETP en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales.
- h. Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la ETP; como elementos clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-económicos del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo decente.”

De un análisis de los conceptos principales de la Ley de ETP, las Resoluciones del Consejo Federal y documentos anexos que reglamentan la misma es posible dar cuenta de:

- La educación técnico profesional no puede estar separada o escindida de la formación ética ciudadana, de la formación general integral, además de capturar, sostener y fortalecer la formación de fundamentos científico tecnológicos. Esto recupera una tradición de las escuelas técnicas en la Argentina, a diferencia de lo que ocurre en el resto de los países latinoamericanos, porque gran parte de la “pérdida” de vocaciones para las carreras del área de la arquitectura e ingeniería en sus distintas expresiones tiene mucho que ver con la pérdida de graduados de la formación científico tecnológica en el nivel secundario.
- Todos los mecanismos de la educación técnico profesional son a partir y desde la mirada de las instituciones, con sus múltiples denominaciones: escuelas, institutos superiores, centros de formación profesional, etcétera. El alcance de esta Ley nuclea a las tres dimensiones de

formación: de técnicos medios, en los múltiples ámbitos, tanto industrial, agropecuario como de servicios, la formación de técnicos superiores, así como la formación profesional. En este punto hay que resaltar que, en la legislación anterior, se había omitido un aspecto central de la formación técnico profesional: el carácter profesional de la mayoría de los títulos técnicos. Esto significa que, tanto los títulos técnicos, tanto medios como superiores, que tienen carácter profesional. Tienen además, regulaciones en sus colegiaciones particulares, como por ejemplo el maestro mayor de obras, el técnico químico, el técnico aeronáutico. Algo similar, sucede con ciertas ofertas de formación profesional, por lo que requieren de la habilitación para su matriculación: tal el caso de los gasistas e instaladores.

- Validación de los títulos y certificaciones profesionales: la Ley define el alcance de estas denominaciones así como la especificación de todas las instancias que participan en dicho proceso y las responsabilidades de cada una de las jurisdicciones educativas y del Consejo Federal.⁶
- Las características que tienen las ofertas formativas de la educación técnico profesional, tanto en el área de la industria como en la de la producción agropecuaria en cuanto a servicios, personal docente y al equipamiento necesario para garantizar una práctica profesional en el interior de las instituciones.
- La generación de un fondo nacional, que garantiza los recursos necesarios para afrontar la inversión que generan las prescripciones de esta Ley. Su monto anual no puede ser inferior al el 0,2 % del total de las Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el sector público nacional. Este Fondo es adicional a los recursos que el Ministerio de Educación de la Nación tiene asignados a otros programas de inversión en las escuelas.
- La mejora continua de la calidad se constituye en un conjunto de procesos dinámicos y complejos en el que intervienen múltiples actores y se vincula con el fortalecimiento de los diversos ámbitos institucionales y niveles de intervención, a través de tres mecanismos de regulación de carácter federal: 1) el proceso de homologación de títulos técnicos, 2) la constitución del catálogo de títulos y 3) el registro federal, que deben actuar combinadamente. Estos instrumentos y mecanismos de carácter federal deberán garantizar, principalmente, el derecho de los estudiantes y de los egresados a que sus estudios, certificaciones y títulos acrediten calidad equivalente y sean reconocidos en todo el territorio nacional.⁷

1) El proceso de homologación permite el análisis y evaluación comparativa de títulos y certificaciones basándose en el marco de referencia pertinente, con el propósito de refrendar o establecer su reconocimiento y validez nacional, en los casos en que así lo soliciten las jurisdicciones educativas. El marco de referencia está constituido por un conjunto de criterios y estándares acordados federalmente, que definen y caracterizan los aspectos sustantivos relativos al perfil profesional y a la trayectoria formativa correspondientes a los diferentes títulos y certificaciones, actualmente vigentes o a ser desarrollados a futuro.⁸

2) El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones estará organizado en función de familias y perfiles profesionales y será fuente de información sobre certificaciones y títulos y sus correspondientes ofertas formativas, en particular sobre aquellas cuyo ejercicio profesional pone en riesgo la salud, la seguridad, los derechos y los bienes de los habitantes.⁹

⁶ Res CFE Nº 13/07, 18/07 y 19/07

⁷ Res. CFCyE Nº 250/05, 269/06, 39/08

⁸ Res 261/06, 13/07, 15/07, 25/07, 36/07

⁹ Res. CFCyE Nº 250/05, 269/06, 39/08

3) El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional canaliza el compromiso y la acción conjunta de los gobiernos nacional y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un doble objetivo: actualizar, fortalecer y equipar las instituciones que brindan educación técnico profesional y dar garantía pública de que dichos establecimientos cumplen con las condiciones institucionales según los criterios de calidad acordados federalmente.¹⁰

- Los planes de mejora, que se financian con recursos provenientes del Fondo Nacional, están destinados a: desarrollar acciones de alcance nacional y/o jurisdiccional que, en el marco de acuerdos federales, permitan incrementar la identidad, la calidad y la especificidad de las instituciones de educación técnico profesional. Revalorizar el papel del conocimiento científico tecnológico y la cultura del trabajo como ejes de los procesos formativos Fortalecer el nivel académico de las instituciones de ETP facilitando la formación continua y la capacitación de los docentes y directivos, el intercambio y la cooperación entre las jurisdicciones educativas y la asistencia técnica de organismos nacionales e internacionales. Favorecer estrategias de vinculación y articulación intersectorial en el nivel regional y/o local. Fortalecer, en el ámbito federal, la gestión organizativa e institucional de las instituciones de educación técnico profesional, mejorando sus condiciones de funcionamiento así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de modo tal que les permita brindar una formación relevante, pertinente y de calidad. Facilitar las condiciones institucionales que favorezcan la vinculación de las acciones formativas con las necesidades sociales y productivas, sectoriales y regionales. Estos planes de mejora jurisdiccional e institucional deberán expresar el conjunto integrado de acciones a ser desarrolladas con el propósito de alcanzar las condiciones institucionales que requieren las instituciones de ETP para el desarrollo de propuestas formativas profesionalizantes.
- Las líneas de acción previstas refieren a: formación inicial y continua de directivos y docentes de ETP, estrategias para la igualdad de oportunidades, vinculación con instituciones de ciencia y tecnología y con entidades del sector socio-productivo, prácticas profesionalizantes, equipamiento de talleres, laboratorios, espacios productivos y proyectos institucionales, condiciones de higiene y seguridad en talleres, laboratorios y espacios productivos en que se desarrollan las prácticas pre profesionales y profesionalizantes, conexión a Internet, bibliotecas híbridas técnicas especializadas, equipamiento informático y refacción integral de edificios. Cabe señalar que, entre los años 2006 - 2008 se han aprobado 269 planes de mejora jurisdiccionales y 5419 planes de mejora institucionales.
- Gobierno y administración de la educación técnico profesional. Se establecen las responsabilidades del Ministerio nacional, de los ministerios provinciales y del Consejo Federal y se incorporan dos figuras más: el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP), de carácter consultivo, y como espacio de discusión intersectorial y tripartito, de modo de conservar la representación del Estado Ministerios de Educación, de Trabajo y Seguridad Social y de Economía, a través de la Secretaría de Producción), de los empleadores y de los trabajadores en el interior de las lógicas, de las políticas y de las estrategias que se propongan para el desarrollo de la educación técnico profesional y la Comisión Federal de Educación Trabajo, conformado por los responsables técnico-políticos de las jurisdicciones. Actúa como un espacio de trabajo sostenido, en el que se acuerdan las políticas se discuten las estrategias como instancia previa y posterior a la toma de decisiones que se toman en el Consejo Federal y, como consecuencia, de las decisiones que se toman en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

¹⁰ Res. CFCyE Nº 250/05, 269/06, 39/08

La identidad y especificidad de las instituciones técnicas, de nivel secundario y superior

Mediante la Res. CFE N° 39/08 se aprobó el documento “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior”. En él se definen las características particulares de la modalidad, la organización institucional, los elementos a considerar para la elaboración del plan de estudios, tales como duración en años, carga horaria, organización en dos ciclos, así como la conformación del cuerpo docente, las vinculaciones extrainstitucionales e inter sectoriales.

También, se establecen las necesarias diferencias entre las tecnicaturas de nivel medio y de nivel superior, contemplando, al interior de este último, la diferenciación entre tecnicaturas diversificadas y especializadas.

a) El nivel secundario técnico

Las escuelas técnicas, en tanto instituciones de educación técnico profesional pertenecientes al nivel de educación secundaria, requieren una organización institucional y curricular que dé respuesta a las finalidades educativas que le son propias: formación integral de los estudiantes y resguardo de su carácter propedéutico; formación vinculada con un campo ocupacional amplio y significativo y formación vinculada con el ejercicio responsable de la ciudadanía y del quehacer profesional.

En este sentido, existe una relación sustantiva entre las capacidades a desarrollar desde la perspectiva de los diferentes campos formativos. La formación especializada y las prácticas profesionalizantes se desarrollan en consonancia y de manera articulada con la formación general y científico tecnológica, de modo de atender al principio de la formación integral, considerado como eje central de la propuesta de la escuela técnica.

La escuela técnica procura una sólida formación general a fin de garantizar los propósitos propedéuticos y de formación ciudadana para la formación de un técnico. Las escuelas técnicas tienen la capacidad de emitir un título técnico que acredita tanto la formación técnico profesional como el cumplimiento del nivel de educación secundaria, y habilita para la matriculación para el ejercicio profesional cuando así lo requieran leyes y reglamentos de las distintas jurisdicciones.

b) El nivel técnico superior

Frente al creciente número de jóvenes y adultos que cuentan con el nivel de educación secundaria completa, la educación superior de la modalidad de educación técnico profesional brinda respuestas a aquellos que desean cursar estudios superiores para acceder a actividades profesionales y de ese modo facilitar su inserción laboral.

La educación técnico profesional de nivel superior se orienta a formar técnicos y permite iniciar así como continuar itinerarios profesionalizantes a través de una formación en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio y manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes profesionales que sólo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación.

En esta modalidad y nivel, la formación de técnicos puede adoptar carácter diversificado o de especialización en un determinado sector profesional. Por ello, la diversificación es entendida como una formación inicial en una profesión técnica cuyo perfil profesional tiene amplio espectro ocupacional, e implica una trayectoria formativa que debe asegurar el desarrollo del conjunto de

capacidades profesionales propias del perfil profesional elegido y el nivel de complejidad necesario como para permitir altos niveles de autonomía y responsabilidad.

La especialización alude a una misma trayectoria de profesionalidad que comprende al nivel secundario y al nivel superior dentro de la modalidad técnico profesional. Así, su propósito es el de profundizar la formación técnico profesional inicial alcanzada en el nivel de educación secundaria por medio de la continuación del desarrollo de las capacidades profesionales de un determinado perfil profesional en el nivel de educación superior. En el nivel superior, a través de la especialización, las capacidades profesionales se amplían y profundizan adquiriendo mayor complejidad, siempre dentro de un mismo sector profesional, de manera de permitir alcanzar el nivel de autonomía y responsabilidad propia del nivel superior.

Cabe mencionar que de las instituciones de educación superior, se espera además del desarrollo de funciones relativas a la docencia, las referidas a investigación y desarrollo, extensión y vinculación tecnológica e innovación.

4- La ETP en la provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires contaba para el año 2006 con un total de **447 establecimientos de educación técnico profesional de nivel secundario**. Estos establecimientos representan el 28,8% del total del país. En esos 447 establecimientos se encontraban matriculados unos 101.395 alumnos, el 29,8% del total de alumnos en escuelas técnicas del país. De esos establecimientos, el 87,5% son de gestión estatal, y todos se estructuran con un plan de estudio de EGB3 + Polimodal. Los 350 establecimientos que estaban registrados en la base de datos del Registro Federal de Instituciones de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) en 2007 brindaban un total de 190 ciclos de EGB3, 611 planes de nivel Polimodal técnicos y 17 planes no técnicos. Si bien el 53% brinda 1 plan, el 47% restante ofrece de 2 a 6 planes. El conjunto de planes de agrupa e 12 orientaciones técnicas siendo las principales electromecánica (25,2% del total), informática (14,6%), construcción (13,3%), y agropecuaria (12,6%). Las orientaciones química-biológica y economía y gestión representan el 10,6% y 10,5% respectivamente, y electromecánica el 7,5%. El 5,9% restante corresponde a planes de automotriz, aeronáutica, diseño, comunicación y artes gráficas, turismo, hotelería y gastronomía y mecánica, metalmecánica y materiales.

Por otro lado, la provincia contaba con **275 unidades** educativas de educación técnico profesional de **nivel superior**, que representan el 25,9% del total del país, con 46.552 alumnos. La participación estatal se reduce en este tipo de establecimientos siendo el 42,2% del total de gestión estatal. Las unidades educativas que imparten **formación profesional ascendían a 219**, que representan el 17,4% del total del país. De esas unidades, casi todas (99,5%) son estatales y concurrían a las mismas unos 77.350 alumnos. Por último, la provincia contaba con **(77) instituciones** con programas de ETP.

La puesta en marcha de UNIPE ha sido una de las herramientas que implementa la actual gestión educativa de la provincia de Buenos Aires para contribuir a la formación y capacitación docente, entre la que se encuentra la técnica y profesional, especialmente en aquellas cuestiones vinculadas a

la transferencia de saberes técnico-profesionales, de acuerdo con las demandas del nuevo modelo productivo de la provincia de Buenos Aires en relación con las necesidades regionales¹¹

A partir del año 2005, desde la Dirección de Escuelas (Dirección de Adultos y FP)¹² se convoca a *Mesas de Cogestión Distrital*. Las mismas son espacios interinstitucionales, donde los inspectores convocan a los diferentes actores del ámbito socio-productivo: cámaras; sindicatos; federaciones; cooperativas; municipalidades; consejos escolares; directores y/o autoridades educativas de cada región con el fin de: intercambiar información, detectar necesidades de capacitación, proponer ofertas de capacitación, gestionar y articular recursos de los actores intervinientes, priorizar proyectos y demandas. Asimismo, la Dirección de Escuelas desde el COPRET -organismo encargado de articular al sistema educativo con el mundo del trabajo y la producción- está impulsando un proceso de descentralización, que implica en palabras de Estrada (titular de COPRET) “replicar en cada una de las regiones de la Provincia una mesa de trabajo para pensar con prospectiva la educación, partiendo de los proyectos estratégicos de cada municipio y observando los desarrollos productivos de cada lugar”.

En el caso de los distritos que integran el conurbano, se conforman Mesas Distritales del COPRET; mientras que en el resto de la Provincia se denominan Consejos Consultivos. Desde estos espacios, se convoca a los sectores involucrados a fin de constituir un espacio permanente para la promoción de los sistemas socioeconómicos locales y regionales.

El Consejo Consultivo lo conforman, además de la Dirección General de Cultura y Educación: los ministerios de Asuntos Agrarios, de Desarrollo Social y de Trabajo; la Confederación General del Trabajo; la Central de los Trabajadores Argentinos; la Unión Industriales de la Provincia de Buenos Aires; el Registro Nacional de Trabajadores Rurales y Empleadores; la Confederación Económica de la Provincia de Buenos Aires; el Consejo Interuniversitario Nacional; el Consejo de Rectores de Universidades Privadas; el Colegio de Técnicos de la Provincia de Buenos Aires; la Universidad Tecnológica Nacional y la Federación Económica de la Provincia de Buenos Aires. Otro actor relevante, es el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Nación -en particular en los centros de FP- mediante la implementación de los Planes de Mejora, los diferentes programas sociales y el crédito fiscal, entre otros.¹³

Otro tema que cabe hacer mención, es el de relaciones institucionales,¹⁴ en tanto el impacto que supondrá la implementación del nuevo marco normativo mencionado, a nivel nacional¹⁵, la Ley de Pasantías (Nº 26427/08) y la Resolución Provincial Nº 1743/10 sobre prácticas profesionalizantes.

De ésta última se definen las prácticas profesionalizantes como

Aquellas estrategias integradas en la propuesta curricular, con el propósito que los estudiantes consolidan, integren y amplíen, las capacidades y saberes construidos en los otros campos de a formación. Señala las actividades o los espacios que garantizan la articulación teórica práctica en los

¹¹ Ver Ley 13.511 de creación de UNIPE, artículo, 2 inciso c

¹² Disponible en :

abc.gov.ar/lainstitucion/informelegislatura/anexos/reordenamiento/educaciondeadultosyformacionprofesional.pdf

¹³ <http://www.trabajo.gov.ar/planesyprogramas/listado/>

¹⁴ Se incluyen no sólo las vinculaciones con empresas sino se considera de forma más amplia, a las vinculaciones que desde el centro se planteen con el entorno, es decir el ámbito socio productivo, incorporándose así organizaciones del sector social, municipios, etc.

¹⁵ Por Res. CFCyE Nº 90/09, se encomendó al Ministerio de Educación la elaboración de un anteproyecto de ley – actualmente en trámite parlamentario- para regular la realización de pasantías para menores de 18 años.

procesos formativos y el acercamiento de los estudiantes a situaciones vinculadas al mundo del Trabajo y la Producción. Las prácticas profesionalizantes se una instancia más de aprendizaje y constituyen una actividad formativa a ser cumplida por todos los estudiantes, con supervisión docente y la escuela debe garantizarla durante la trayectoria formativa. (Anexo único, Resolución Provincial N° 1743/10)

La citada Resolución avanza en cuestiones hasta ahora no previstas en el marco normativo, ofreciendo una amplia gama de opciones sobre las prácticas profesionalizantes, organizadas en:

- *Proyectos Productivos Externos:* se realizan en empresas, organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales
- *Proyectos de Extensión:* diseñados y organizados en cada institución educativa para satisfacer necesidades comunitarias.
- *Proyectos Tecnológicos:* orientados a la investigación, experimentación y desarrollo de procedimientos, bienes o servicios relevantes, desde el punto de vista social y que introduzcan alguna mejora respecto de los existentes

5- La nueva agenda de ETP

En la década del noventa, la implementación de reformas educativas, en la gran mayoría de los países latinoamericanos, trajo aparejada la expansión de los sistemas educativos y un aumento del promedio de años de escolarización de los jóvenes. Sin embargo, estos logros se vieron opacados por el nuevo escenario social que se va configurando en la región, caracterizado por la profundización de los procesos de fragmentación y el incremento de la inequidad social. Este panorama social plantea la cuestión de la equidad como un tema central de la agenda educativa de los próximos años. En este marco, la agenda de la ETP en la región y en nuestro país, adquiere nuevos temas y nuevos desafíos, que serán reseñados a continuación.

Los modelos de organización de la ETP dentro de la oferta de educación secundaria.

Los cambios en la estructura de la ETP de los años noventa fracasaron en muchos países latinoamericanos, en particular en Argentina y Brasil. Por eso, en años recientes, han sido revisados y reformuladas las políticas para el sector. A continuación se sintetizan las evaluaciones y debates al respecto.

En **Argentina**, la intencionalidad de diseñar propuestas flexibles a modo de trayectos técnicos profesionales careció de viabilidad político-técnica en su implementación, produciéndose una alta fragmentación de la oferta a nivel nacional. Refiriéndose a este punto, Gallart (2003) señala que los arreglos institucionales a los que tuvieron que recurrir las gestiones provinciales –forzados por la reubicación de docentes- han contribuido a adelantar la especialización temprana, frustrándose así el objetivo manifiesto de postergación de la especialización. En el mismo sentido, en el año 2003, el INET informaba que en varias jurisdicciones “se han desarrollado combinaciones curriculares muy diversas de los contenidos prescriptos para el nivel polimodal y para los trayectos técnico-profesionales incluyendo, en algunos casos, los contenidos básicos comunes formulados para el tercer ciclo de la Educación General Básica y los módulos de vinculación con el mundo del trabajo como trayectos pre-profesionales. El estado actual de la implementación de la formación técnico-profesional, muestra un alto nivel de heterogeneidad. Es posible identificar diferentes niveles de complejidad institucional y curricular, diversidad de cargas horarias de formación, distintos modos de

abordar las pasantías, así como diferentes estilos y formas de articulación con el mundo del trabajo. Tal situación tiene incidencia, además, en que los títulos otorgados, encuentran dificultades tanto en los potenciales sectores empleadores como en la matriculación en los colegios profesionales” (Almandoz, 2003. Citado en Briasco, 2010). En este marco, se promulgó la ley 26.058¹⁶ de Educación Técnico Profesional, desarrollada en el punto anterior.

En **Brasil** al asumir las autoridades educativas del gobierno de Lula en 2004, se desarrolló un proceso de análisis crítico de las políticas implementadas por el gobierno saliente en esta materia. En ese marco se llegó a un amplio consenso sobre la necesidad de revocar el Decreto N° 2.208/1997, fundamentada en que la norma había distorsionado el espíritu de la LDB reglamentados y había acarreado efectos adversos a los buscados en la Ley. Se afirma en textos académicos y documentos oficiales recientes que sustentan esta postura, que “el decreto referido estableció claramente una separación entre la enseñanza media y la profesional, generando sistemas y redes diferentes, caracterizando una dualidad estructural. Esto significó el no reconocimiento de la educación básica como fundamental para la formación científico-tecnológica. De este modo, la separación de las redes de enseñanza permitió por un lado que la democratización del acceso se concretara por medio de una enseñanza media regular de carácter generalista, lo cual resulta mucho menos costoso para el Estado que el nivel medio de carácter profesionalizante y, por otro, alentó la posibilidad de suscribir convenios con la iniciativa privada para mantener y ampliar la red de educación profesional” (MEC-SETEC, 2004). Según esta perspectiva, la reforma de la educación profesional “desescolarizó” la formación técnica retirándole el contenido de educación básica y buscando atender a las necesidades inmediatas del mercado de trabajo.

Desde las posturas críticas a estas orientaciones de política se afirma que: *“El Decreto no solamente prohibió la pretendida formación integrada, sino que reglamentó formas fragmentadas y acotadas de educación profesional en función de la alegadas necesidades del mercado, lo que ocurrió también por iniciativa del Ministerio de Trabajo y Empleo, a través de su política de formación profesional presente en el Plan Nacional de Formación Profesional (PLANFOR), luego denominado Plan Nacional de Cualificación (PNQ)”* (Frigotto, s/f)

Se derogó entonces, el Decreto N° 2.208 y se aprobó en julio de 2004 el Decreto N° 5.154, que permite la articulación de la educación profesional técnica de nivel medio con la enseñanza media¹⁷, mediante tres modalidades:

- a) *Integrada*, ofrecida solamente a quien haya completado la enseñanza fundamental, siendo el curso planificado de modo de conducir al alumno a la habilitación profesional técnica de nivel medio, en la misma institución educativa, contando con matrícula única para cada alumno.
- b) *Concomitante*, ofrecida solamente a quien ya haya concluido la enseñanza fundamental o esté cursando el nivel medio, en la cual la complementariedad entre la educación profesional técnica de nivel medio y la enseñanza media presupone la existencia de matrículas diferentes para cada curso, pudiendo concurrir:

¹⁶ También se promulga una nueva ley de ordenación de todo el sistema, la Ley N° 26206/06 de Educación, la cual vuelve a la estructura de 4 niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) extendiéndose la obligatoriedad al nivel secundario.

¹⁷ En el mismo año se inicia, en ámbito de las instituciones federales de educación tecnológica, el Programa de Integración de la Educación Profesional a la Enseñanza Media en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, el cual incluye el dictado de cursos y programas de formación inicial y continua de trabajadores y de educación profesional técnica de nivel medio.

- 1) en la misma institución escolar, aprovechando las oportunidades educativas disponibles;
 - 2) en instituciones educativas distintas, aprovechando las oportunidades educativas disponibles;
 - 3) en instituciones educativas diferentes, mediante convenios de intercomplementariedad, supervisando el planeamiento y el desarrollo de proyectos pedagógicos unificados.
- c) *Subsecuente*, ofrecida solamente a quien haya completado el nivel medio de escolaridad.

A partir de estas definiciones, se impulsa una rearticulación de las funciones intelectuales y las técnicas, bajo la concepción de una formación que contemple ciencia, tecnología y trabajo, como actividades a la vez intelectuales e instrumentales. Lo que supone reconocer el valor de la educación básica en la formación del trabajador, por tanto la insuficiencia de la formación profesional como oferta aislada.

Para implementar esta reforma, el Ministerio de Educación lleva a cabo el *Programa Educación Profesional Técnica de Nivel Medio integrada a la Enseñanza Media*. La Secretaría de Educación Básica (SEB) asiste por medio de convenios de apoyo técnico y financiero a las entidades estatales adheridas al Programa para incrementar en un año la duración del nivel medio. Esta extensión se da gradualmente a lo largo de cuatro años de trabajo, condicionada a la disponibilidad de infraestructura física adecuada en los establecimientos y a la disposición del personal docente para involucrarse en el proyecto. Una vez definido el apoyo a las escuelas postuladas, los consultores de la SEB trabajaron conjuntamente con los funcionarios y profesores involucrados en tareas de: análisis y capacitación ligadas a la difusión de la normativa de base; sobre el diseño curricular; la articulación con el contexto socio-productivo local, y a la elaboración del plan plurianual de implementación de la reforma.

La transformación curricular: el advenimiento del enfoque de competencias

La temática relacionada con la implementación del enfoque de competencias ingresa en la agenda educativa de los países de Iberoamérica, cuando en el marco de la V Cumbre Iberoamericana (1995), que tuvo como eje «La Educación como factor esencial del desarrollo económico y social», se acordó el desarrollo del programa Iberfop¹⁸ - impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos- con el objetivo general de “contribuir a fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación técnico profesional en Iberoamérica estableciendo líneas de cooperación horizontal en materia de transferencia de metodologías de diseño y desarrollo de sistemas de formación profesional basados en competencias laborales, entendiendo éstas como unidades referenciales de empleo, formación y certificación”. Desde entonces se verifica una muy variada gama de experiencias en la región iberoamericana¹⁹, que van desde intervenciones en el nivel sectorial a programas nacionales con articulación interministerial.

¹⁸Para más información consultar <http://www.oei.es/iberfop.htm>

¹⁹Para más información consultar: www.oei.es/etp.php y www.cinterfor.org.uy

El concepto de competencia ingresa en las agendas públicas de educación y trabajo

En el marco de las reformas llevadas a cabo durante la década pasada, ingresó en las agendas nacionales de educación latinoamericanas, el enfoque de *competencia*, en el marco de las reformas de los 90, signadas por la impronta neoliberal.

El enfoque de *competencia* fue adoptando, según el caso, diversas características tales como Educación Basada en Competencias (EBC), Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), o Formación Basada en Competencias (FBC). Sea cual fuera la denominación utilizada, se buscó reconocer y certificar las competencias obtenidas no sólo mediante procesos formativos, sino también capitalizar los saberes adquiridos en otros ámbitos, como el de la experiencia profesional. Para los sistemas formativos, esto implicó una múltiple transformación: curricular, del modelo de gestión institucional y de la formación del personal responsable (instructores, facilitadores, docentes, técnicos, supervisores, etc.).

Cada administración educativa y de trabajo ha definido el concepto con sus particularidades, pero es en el año 2005, cuando en el seno de OIT se acuerda una nueva Recomendación sobre Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente (Nº195 OIT²⁰), en la cual se define que el término *competencia* de la siguiente forma: “abarca los conocimientos, aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en contextos específicos”.

Tanto Brasil –con particularidades-, Chile, Colombia y Perú comenzaron incorporar el enfoque de competencia, y en algunos casos, ya se han consolidado catálogos nacionales²¹. Además de significar un cambio cualitativo, esto permite que los nuevos perfiles ocupacionales se construyan en estrecho diálogo con el medio productivo. Aunque este diálogo adopta diferentes modalidades, se constata una mayor cercanía entre los perfiles deseados y los perfiles de la formación.

En Uruguay, Nicaragua, República Dominicana, Cuba, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Ecuador se trabaja el tema con diversos niveles de inserción: desde experiencias acotadas –con definición sectorial y/o institucional– a la organización de programas o proyectos en el ámbito nacional.

En Argentina y Brasil se produjo una interrupción en el desarrollo del sistema debido a los respectivos cambios de gobierno entre 2003 y 2004. A partir de esos años, se abrió un fuerte debate acerca de la pertinencia del enfoque, en el marco de una profunda crítica a las políticas de la década de 1990 y sus devastadoras consecuencias, fundamentalmente respecto de la ruptura de la cohesión social. En el caso de Argentina, actualmente el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social desarrolla políticas desde este enfoque²².

En Brasil, surgieron críticas al modelo de formación de competencias sustentado por la reforma, principalmente por la fuerte ideologización del concepto, donde los intereses de la empresa son mostrados como intereses de los trabajadores, o incluso como beneficios asistenciales. El concepto reduce un proceso complejo de formación humana a uno de sus objetivos específicos: al desempeño de tareas útiles y prácticas (MEC/SETEC, 2004). De hecho, en el documento oficial se señala que el

²⁰ Disponible en www.cinterfor.org.uy

²¹ La SETEC (Brasil) ha lanzado un nuevo repertorio de ocupaciones técnicas con formación por competencias. <http://portal.mec.gov.br/setec/>

²² Ver Programa de Calidad del Empleo y la Formación Profesional http://www.trabajo.gov.ar/planesyprogramas/capacitacion_calidad.asp

concepto no impactó en las prácticas de los educadores debido a dos factores principales: la resistencia del sector docente a adscribir a un modelo de control del proceso educacional con el fin de garantizar metas y resultados, y la ausencia de orientaciones más precisas para organizar la formación de competencias y habilidades, atendiendo a las características de los alumnos y de las escuelas. Frente a este panorama, se ha propuesto trabajar el concepto de competencia como un conocimiento necesario para la comprensión y acción crítica.

Desde ese marco, actualmente, se ha desarrollado la *Red Nacional de Certificación Profesional y Formación Inicial y Continua (CERTIFIC)*. La Red, sustentada en los principios de inclusión y equidad social, tiene por objeto: crear, implementar, regular y ofrecer, de manera gratuita, Programas Interinstitucionales Certificación Profesional y de Formación Inicial y Continua para trabajadores, jóvenes y adultos con NEE; promoviendo la continuidad de los estudios profesionales y la cooperación como expresión efectiva entre instituciones. Además, busca constituirse en un espacio de estudio e investigación sobre los saberes no formales en el ámbito de la educación formal y técnica.

En Chile y dentro del marco de este proceso de reforma, se llevan a cabo en los últimos años diversas políticas de fortalecimiento del sector y apoyo a las transformaciones. Entre ellas se destaca una línea activa de Articulación de la Formación General con la Formación Diferenciada Técnico-Profesional que se implementa en los Liceos de EMTPI y, el programa insignia ha sido “Chilecalifica”.

En los países en que se está avanzando hacia el currículo por competencias se han incorporado competencias básicas y técnicas. Sin embargo, es probable que un enfoque más articulado hacia la *empleabilidad* sea todavía necesario. Hasta ahora, los esfuerzos están centrados en el diseño curricular y queda pendiente el desarrollo de una didáctica para ETP en el marco de la FBC –que debería incluirse ya desde la formación docente inicial-. Entendemos que es necesaria la implementación de estrategias pedagógicas, materiales educativos y prácticas docentes que contribuyan al desarrollo de competencias y, en particular las de *empleabilidad*.

Progresivamente se está adoptando la idea de calidad como respuesta a los resultados muy bajos en términos de conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos, como los que aparecieron con la participación de varios países en las pruebas del programa PISA.²³

Otro tema relevante, que será desarrollado más adelante- es la necesidad de la organización de una política que regule y administre la validación de los aprendizajes formales e informales es un tema que apenas ha ingresado en las agendas nacionales. Uruguay, Chile, México, Brasil, Guatemala y Colombia tienen diferentes grados de desarrollo y han solicitado apoyo para el diseño e implementación de esta línea de trabajo²⁴.

En este contexto particular, la ETP está siendo llamada a resolver en buena medida la disociación entre formación académica y formación para el trabajo. En general, las reformas educativas que se están desarrollando en la región abordan el enfoque de una educación basada en la construcción de competencias desde una concepción amplia. Muestra de ello, es que, desde los ministerios de

²³ OECD. PISA. Programme for International Student Assessment. Disponible en http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

²⁴ Para mayor información: Seminario sobre *Modelos de política de Validación de Aprendizajes No formales e Informales (VANI)* realizado en Buenos Aires, Argentina. 4 y 5 de mayo de 2011, organizado por la Universidad Nacional de Lanús, Universidad Pedagógica, Universidad Nacional de San Martín, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Instituto UOCRA. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8598>

educación se adopta el enfoque de la formación por competencias en la educación de nivel medio y superior técnico y tecnológico. En el caso de los ministerios de trabajo que actúan en el marco de las políticas activas de empleo, están pasando de una preocupación inicialmente cuantitativa -centrada en paliar la situación de grupos vulnerables al desempleo- a otra que incorpora un ingrediente cualitativo orientado a lograr cualificaciones útiles en la vida productiva, con competencias certificables y transferibles.

Las transformaciones en el modelo de gestión

Las transformaciones en la gestión que implica la adopción de un currículum por competencias, requieren revisar aspectos de diseño organizacional, manejo de recursos, gestión del personal y administración educativa.

La adopción del enfoque de competencias implica para las instituciones un desafío en la gestión en el que se involucran aspectos relacionados tanto con la utilización de recursos de toda índole como también con la definición de patrones de organización flexibles y descentralizados.

Tomar la decisión de trabajar con el enfoque de competencias requiere del apoyo absoluto desde la alta dirección y de un claro plan de capacitación de todos los colaboradores, en temas que van desde la conceptualización misma del enfoque hasta las diferentes técnicas y herramientas de trabajo para la implementación de la formación basada en competencias (FBC). Además, la FBC requiere que la gestión prevea áreas organizacionales que se encarguen de procesos de identificación de competencias, diseño de programas de formación, desarrollo de materiales formativos y del diseño de estrategias de empleo de medios no tradicionales (video, internet, multimedia).

Una institución de formación que adopte este modelo necesita prepararse para implementar y sostener diseños formativos modularizados y esquemas de formación flexibles en los que el participante tenga más autonomía para decidir en función de su carrera ocupacional y de sus tiempos y disponibilidades compatibilizadas muchas veces con el trabajo.

En este contexto, la estrecha interacción con las instituciones del ámbito socioproductivo es fundamental, no solamente en lo que concierne a la identificación de las competencias, sino también por el papel activo de éstas tanto como lugar de prácticas específicas como en los procesos de evaluación y certificación de competencias.

En efecto, la institución de formación cuya propuesta está organizada en torno al enfoque por competencias estará más familiarizada con el diálogo social y la negociación con el ámbito productivo y los trabajadores, participando activamente en el diseño y la disponibilidad de la oferta formativa.

La cobertura inicial: ¿una acción nacional o sectorial?

Al iniciarse la implementación de sistemas de formación basados en competencia se verifican diferentes tipologías: una de alcance nacional y otra de alcance sectorial. En la primera, se establece un plan nacional, que conlleva un marco de políticas y reglas que son coordinadas desde un órgano nacional, usualmente gubernativo y que facilitan la implementación de los subsistemas de formación, normalización y los procesos certificación de los aprendizajes. En estos casos, las actividades adoptan una perspectiva nacional y que por lo general contempla la creación de un acuerdo institucional con la participación de todos los actores involucrados, y desde el cual se elaboran las directrices para el sistema en su conjunto. Establecidos los acuerdos y directrices

prioritarias, se desarrollan acciones piloto para incorporar progresivamente diferentes áreas ocupacionales en los procesos de normalización, formación y certificación. Consecuentemente, el énfasis de estos sistemas está puesto en la normalización de las competencias desde una perspectiva nacional, de modo que los esfuerzos se orientan a la construcción de consensos entre diferentes empresas para garantizar la transferibilidad de las normas, una de las principales ventajas de la normalización. Como ejemplos, se pueden mencionar, la experiencia de México; los trabajos realizados en Colombia por el SENA. Otro caso interesante en la adopción de la perspectiva nacional, con alta participación del sector privado, es la propuesta que lleva adelante la Fundación Chile, en ese país.

La segunda tipología consiste en desarrollar aplicaciones piloto en uno o más sectores ocupacionales. Se trata de una experiencia acotada a un área específica, centradas en un sector productivo también específico e incluso, muchas veces, limitada a una sola institución o grupo de instituciones. Se busca que, en tanto se desarrollan las actividades de normalización, formación y certificación, se construyan simultáneamente diferentes posibilidades de institucionalización. Por ello, se espera lograr la extensión a nivel nacional del sistema de trabajo por competencias a través de un efecto "demostración" que atraiga a los actores interesados, antes que su regulación e imposición por medio de una legislación nacional. Esta opción está en estrecha relación con la disponibilidad de recursos y con el origen de la iniciativa.

Por lo general, estas iniciativas parten de sectores empresariales, en diálogo con el sector público (en general con los ministerios de trabajo), destinada a desarrollar la prueba piloto para favorecer aplicaciones de carácter localizado. Casos como estos, se registran en los procesos de normalización que se realizan en Colombia y Argentina²⁵ con financiación BID o el del sector hotelero en Brasil, emprendido por el Instituto de Hospitalidad.

En éste sentido, desde OIT-CINTERFOR, se impulsa la construcción de marcos nacionales de ocupaciones, en la misma línea del marco europeo²⁶. Éste permite que todos los actores dispongan de un referente que organice, describa y presente los distintos niveles y áreas de competencias que existen en el mercado de trabajo. Se trata de relevar información acerca de las competencias que componen las ocupaciones en la actualidad. Esto conlleva la identificación de competencias genéricas aplicadas en diferentes ámbitos ocupacionales, es decir, altamente transferibles.

Además, el marco nacional se convierte en una referencia valiosa para los empleadores, dado que también participan en su elaboración y encuentran allí las descripciones ocupacionales para orientar sus procesos de selección y capacitación. También los trabajadores encuentran en el marco nacional de ocupaciones información útil para orientar sus preferencias a la hora de escoger su carrera laboral. Finalmente, los organismos de formación toman el marco como base para desarrollar y actualizar sus programas formativos.

Este tipo de instrumentos para la gestión de las competencias en mercados de trabajo rápidamente cambiantes significan una mayor transparencia y efectividad en las transacciones de empleo y capacitación.

²⁵ www.trabajo.gov.ar/certcompetencias/?cat=2

²⁶ http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf

Nuevas formas de gestión de las ETP: la gestión por proyectos y la incorporación del área de relaciones institucionales

Ante la realidad cambiante del trabajo, las instituciones de formación necesitan retroalimentarse del ámbito socioproductivo para detectar y responder a sus nuevas demandas ocupacionales. Del mismo modo, el sector productivo debe participar más activamente en la formación, no sólo como lugares de trabajo en los que se adquieren y se aplican las competencias, sino también facilitando información sobre la conformación de los empleos. Surgen de esta manera, nuevos modelos de gestión flexible como organizador el concepto de “transformación institucional”.

En general, las estrategias utilizadas por las ETP para la gestión son: la formación de grupos de transformación institucional, que lideran procesos permanentes de cambio, expresados en Proyectos Pedagógicos Institucionales, o también llamados Proyectos Educativos Institucionales; el incremento de las relaciones con el ámbito socioproductivo y otras organizaciones del sector productivo y la formación en centros de trabajo; la incorporación de alianzas estratégicas para mejorar la conducción del centro; la realización de acciones de mejoramiento directo sobre las dimensiones pedagógicas, didácticas y gerenciales incorporando insumos producidos por evaluaciones aplicadas en diferentes niveles de la institución; la incorporación de sistemas de información, captación de señales, seguimiento de egresados y orientación e información sobre el empleo, organizados en observatorios que trasciendan la institución y pertenezcan a un nivel local o regional; el desarrollo de instrumentos de monitoreo e indicadores que destaquen la relación entre educación y trabajo permitiendo la interacción de múltiples actores para orientar la oferta; la organización de programas especiales para poblaciones desfavorecidas; y el diseño e implementación de diferentes mecanismos de intervención.

En este sentido, continúa siendo un tema central, la construcción de estrategias innovadoras de articulación con el sector socioproductivo. Una experiencia consolidada es de los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET) de Brasil, ahora transformados en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología²⁷ (como entidades jurídicas de naturaleza autárquica, vinculadas al Ministerio de Educación).

En Chile, desde 1995, se implementa un sistema dual, similar al realizado en Argentina y en varios países de América latina. La convocatoria al conjunto de instituciones de enseñanza técnico-profesional del nivel medio se realizó en forma voluntaria y gradual. El sistema permite concebir la formación técnica y profesional como una actividad compartida entre la institución educativa y la empresarial/productiva; de ahí su condición de formación en alternancia entre ambos campos.

Otro aspecto a destacar, es la participación más reciente de las escuelas técnicas en redes locales y/o redes sectoriales de formación para el trabajo, esto es de los sistemas S a las redes apoyadas por *Chilecalifica*. En este último caso, se financia proyectos de redes de formación y empleo ligados a sectores productivos previamente identificados como prioritarios en los planes de desarrollo de los gobiernos regionales. Actualmente el programa se ha cerrado, considerando que cumplió con los objetivos planteados, desde éste se impulsó la construcción del marco legal para la certificación de competencias laborales (Ley N° 20.267/08).

Sin duda el desafío pendiente es la articulación de la ET con las instituciones nacionales de FP. En esta línea, en Colombia hay un importante esfuerzo que se realiza desde hace años pero no hay

²⁷ <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20-%20MP%20MEC.htm>

muchas experiencias de articulación, como en otros países como por ejemplo Brasil²⁸, donde funciona la ET en un carril paralelo al de la FP.

Para que estas estrategias sean viables es necesario también una transformación del nivel macro, es decir, la conformación de Sistemas Nacionales de ETP. En ese sentido, se está redefiniendo la relación de las instituciones con las instancias de coordinación, asumiendo así, progresivamente una mayor autonomía. El énfasis estaría puesto en la evaluación y los resultados obtenidos más que una coordinación en el planeamiento institucional.

En síntesis, “resulta imperativo el diseño de nuevos modelos de gestión, ya que no es posible implementar un currículo por competencias en una gestión institucional de carácter tradicional” (Vargas, 2002; Briasco, 2005).

Los modelos de política de Validación de Aprendizajes No formales e Informales (VANI).

A las numerosas y conocidas ventajas atribuidas a la educación como estrategia de desarrollo (mejora de la productividad laboral, aumento de la competitividad y del crecimiento económico, mejoras en los ingresos, etc.), se han añadido de forma más reciente otros argumentos que refuerzan, si cabe, la centralidad de la educación como política clave para la competitividad y la inclusión social. Por una parte, aquellos argumentos relacionados con los impactos de la globalización y la emergencia de la sociedad del conocimiento: la economía informacional convierte el conocimiento en insumo fundamental del proceso productivo, con lo que la inversión en capital humano es “más que nunca” necesaria para el progreso tecnológico, la competitividad y el crecimiento. Por otra parte, la educación se considera también en instrumento privilegiado para el desarrollo de capital social y de la cohesión social²⁹. Esto es, la educación contribuye a mejorar las relaciones de reciprocidad, la confianza, la tolerancia y la integración social. Es así que ingresan en la agenda educativa de América Latina temas tales como: aprendizaje permanente, formación por competencias, evaluaciones de calidad, cohesión social, entre otros.

Es así que, las fronteras entre educación académica y formación profesional se reducen gradualmente reforzando el concepto de *aprendizaje permanente* y *aprendizaje durante toda la vida*³⁰. Es decir, se presenta imperiosa la necesidad de articular la oferta educativa formal, la no formal y la informal.

²⁸ Actualmente la propuesta de articulación de la ETP de nivel medio con la enseñanza media convoca explícitamente a una variedad de instituciones vinculadas a ambas modalidades formativas: establecimientos de nivel medio y técnico integrantes de las redes federal, estadual y municipal; Centros del Sistema S; universidades públicas y privadas que ofrecen además de formación superior de grado y postgrado, propuestas de extensión comunitaria; escuelas y centros sostenidos por sindicatos de trabajadores; escuelas y fundaciones dependientes de grupos empresarios, organizaciones no gubernamentales confesionales, comunitarias, educativas, etc.

²⁹ Putman, 2004, citado en Bonal, X. Disponible en www.iipe-buenosaires.org.ar/

³⁰ Cabe mencionar que, cuando hablamos de aprendizaje durante toda la vida como aprendizaje permanente no lo entendemos como lo hacíamos en los '70 u '80, es decir, aprendizaje de adultos, sino desde una reconceptualización del mismo. Este nuevo tema de agenda queda plasmado en la *Recomendación N°195*³⁰ de CINTERFOR/OIT, sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, donde se define: a) Aprendizaje permanente: engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones. b) Competencias: abarca los conocimientos, aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en contextos específicos c) Cualificaciones: designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional y sectorial.

La navegabilidad entre las áreas formales, no formales e informales supone el reconocimiento y la validación de los conocimientos individuales. Por tanto, desde este enfoque se interpela tanto las políticas del empleo como las políticas de la formación. En efecto, el desarrollo del empleo en un territorio se articula estrechamente con las calificaciones de las personas que viven en el mismo. La obtención de calificaciones no puede únicamente considerarse desde una perspectiva de desarrollo de actividades formativas en el seno del sistema educativo. De hecho, una parte importante de la población activa no cuenta con acreditación reconocida de su calificación profesional. Por otra parte, existe un volumen considerable de aprendizaje no formal cuya falta de reconocimiento puede acarrear situaciones de deficiente transición hacia el mercado laboral con el consiguiente riesgo de exclusión.

Las actividades de aprendizaje realizadas por una persona a lo largo de su vida generan competencias, es decir conocimientos, aptitudes profesionales y saber hacer que se plasman y encuentran una aplicación concreta en un contexto específico. Sin embargo, la lectura y el reconocimiento de esas competencias no es un tema sencillo; en particular porque resulta necesario definir un sistema de evaluación y de acreditación de las mismas, ateniendo a criterios que garanticen la fiabilidad, la objetividad y el rigor técnico de la evaluación.

Asimismo, el tiempo de formación y, más aún, las competencias adquiridas fuera de contextos educativos formales, deberían tener posibilidades de reconocimiento y certificación para la continuación de estudios de nivel formal³¹. Esta es una de las más claras lecciones aprendidas del esfuerzo que esta desarrollando, por ejemplo, la Secretaría de Educación Media Técnica del Ministerio de Educación en Brasil donde, a partir de la promulgación de la Ley de Directrices Básicas de la Educación en 1996; se está avanzando en un Sistema Nacional de Certificación que permita a los beneficiarios proseguir estudios a partir de la certificación de competencias adquiridas aún en el trabajo.

Un esquema de formación a lo largo de la vida implica entonces, la construcción de "pasarelas" desde la formación profesional hacia la educación media técnica y de carácter superior que permita hacer realidad dicho concepto, no solamente desde el punto de vista de aprender durante toda la vida, sino también desde la perspectiva de que este aprendizaje permita ascender y construir una carrera laboral y formativa paralelas.

Reseña de casos de implementación de modelos de Validación de Aprendizajes No formales e Informales (VANI)

Las notas principales sobre la implementación de modelos del tipo VANI se centran en el diseño de una política de cohesión social, que permite la libre circulación de personas mediante el acceso al reconocimiento de saberes adquiridos fuera del sistema formal.

La OCDE³² desarrolla desde el año 2001, un programa de asistencia a los países miembros, denominado "Reconocimiento de aprendizajes no formales e informales". El papel de los sistemas

³¹ En este punto destacamos la necesidad de construir supuestos de viabilidad político-técnica para la implementación de estos sistemas. Existe evidencia internacional (el caso Francés, el Proyecto ERA en España, Libreta del ciudadano en Italia, entre otros) respecto del grado de complejidad que supone la implementación de proyectos de validación y reconocimiento de aprendizajes desarrollados fuera del ámbito de los sistemas educativos.

³² Disponible en www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs

nacionales de cualificaciones en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida”. En ese marco, se mencionan los siguientes beneficios para este tipo de acciones:

- *Económicos*: al impactar en la escolaridad de la población económicamente activa, mejoran los indicadores de competitividad para el país.
- *Educativos*: Aumenta la matrícula porque los sistemas no son sólo de reconocimiento directo, sino que pueden existir certificaciones de algunos módulos, competencias, saberes o capacidades, razón por la cual los sujetos reingresan a algún circuito formativo que le permita acceder a la certificación completa, facilitando y estimulando el reingreso educativo.
- *Sociales*: Disminuye la tensión social, pues en la medida en que alguien se pueda sentir integrado al mercado protegido, no está en un circuito marginal.
- *Psicológicos*: Tiene que ver con el fortalecimiento de la autoestima.

Por su parte, la Unión Europea, en el año 2000 presentó a sus países miembros el “Memorandum sobre aprendizaje permanente”³³, cuyos objetivos fueron promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad.

Este documento dio marco al debate sobre el tema, concluyendo en la *Propuesta del Parlamento Europeo (2007-2013)*, donde se establece un programa integrado de acción en el ámbito del aprendizaje permanente³⁴. En la misma, uno de los elementos que aparece como central son las políticas del tipo VANI, materializadas en los Proyectos del Programa Comunitario Leonardo da Vinci sobre reconocimiento y evaluación de aprendizajes no formales e informales.

Los principios rectores para la validación del aprendizaje no formal e informal son los siguientes:

- *Derechos individuales*: la validación debe ser de carácter voluntario para cada persona; garantizarse un acceso igualitario y un trato equitativo para todos, y respetarse los derechos y la intimidad de las personas.
- *Obligaciones de los responsables*: las partes interesadas deben establecer sistemas que incluyan mecanismos de garantía de calidad, y ofrecer orientación, asesoramiento e información sobre estos sistemas.
- *Fiabilidad y confianza*: los procesos, procedimientos y criterios de validación deben ser justos y transparentes y estar sustentados en mecanismos adecuados de garantía de la calidad
- *Credibilidad y legitimidad*: se deben respetar los intereses legítimos y garantizar una participación equilibrada de todas las partes interesadas. La evaluación ha de ser imparcial. Deben instaurarse mecanismos para evitar todo conflicto de intereses y garantizarse la competencia profesional de quienes llevan a cabo la evaluación

En este marco, diferentes países europeos han iniciado estos procesos. A modo de ejemplo se sintetizan algunas experiencias:

- **España** implementa el Proyecto ERA 03 (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de Competencias Profesionales)³⁵. El objetivo general del programa es diseñar, experimentar y contrastar una metodología que sirva de instrumento para evaluar, reconocer y acreditar las

³³ Disponible en <http://www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

³⁴ Disponible en <http://europa.eu.int/comm/education/>

³⁵ Disponible en www.mec.es/educa/incual

competencias y cualificaciones profesionales, que pueden ser adquiridas por las personas, mediante la experiencia laboral o mediante otras vías de aprendizaje no formal e informal.

Sintéticamente, el enfoque del programa se caracteriza por los siguientes aspectos: La consideración del individuo como figura central del proceso ERA. La utilización de referentes de competencia oficiales para realizar la evaluación, el reconocimiento y la acreditación. La estructuración del procedimiento en tres etapas básicas: sensibilización y posicionamiento inicial del candidato; intervención (evaluación) y acreditación. La intervención de distintos profesionales, orientadores y evaluadores, para el desarrollo de las distintas fases. Un enfoque de evaluación individualizada, que integre distintas modalidades de evaluación y que respete la autoestima del candidato y el principio de equidad. La necesidad de una oferta formativa flexible, que facilite al candidato su actualización permanente. La participación de las Comunidades Autónomas, los sectores productivos y los agentes sociales en los procesos de reconocimiento y acreditación.

- **Italia:** desde hace diez años, se verifica el establecimiento de programas del tipo VANI. Todos los actores sociales involucrados: ministerios, autoridades regionales, representaciones de empleadores y empleados, universidades, oferentes de ETP y ONGs han acordado sobre la necesidad de la implementación de estos programas y han asumido el compromiso necesario para llegar a la certificación. En particular, cabe mencionar la micro experiencia desarrollada en la región de Emilia Romagna, donde se acordó un marco legal, que introduce un instrumento "*Libretto formativo personale*"³⁶ (portafolio formativo personal). En el mismo, se enumeran los certificados, cualificaciones y otras acciones certificadas por el individuo y además, certifica la participación del interesado en programas puente, créditos obtenidos y documenta también la declaración de auto aprendizaje.

- **Francia:** presenta una importante trayectoria en la implementación de programas tipo VANI. Se ha consolidado un órgano rector, la Comisión Nacional de Certificación Profesional³⁷, que constituye una instancia de regulación y de visibilidad para la construcción de los certificados nacionales. Desde el año 2005, la Comisión está presidida por el ministerio -que está a cargo de la formación profesional- y está compuesta por ministerios a cargo de la certificación pública, distintos actores sociales, organismos de consulta y organizaciones que desarrollan acciones de FP. Cabe destacar que, desde entre los años 2002 – 2006, se han expedido 46.000 títulos³⁸

En América Latina, en relación a Europa, la situación es más heterogénea en cuanto al desarrollo de la implementación de un modelo VANI. Se reconocen diversos países como México, Chile (RNFIL /RUB)³⁹, Colombia, Brasil, Uruguay y Argentina que están abocados al desarrollo y puesta en práctica de programas, métodos y sistemas para la validación de aprendizaje no formal e informal y la certificación de competencia laboral.

En particular, en *Argentina*, al año 2011, se han presentado dos proyectos de ley ante el Poder Legislativo, y está en funcionamiento una Comisión - entre el Ministerio de Educación y el Ministerio

³⁶ Disponible en www.isfol.it

³⁷ Disponible en www.cncp.gouv.fr

³⁸ Disponible en www.force-ouvriere.fr

³⁹ Disponible en www.chilecalifica.cl

de Trabajo⁴⁰ - para acordar el marco de calificaciones, paso previo a la implementación de programas del tipo VANI.

Existen experiencias en algunas provincias, con diferente grado de institucionalización. La que reviste mayor grado de institucionalidad y consecuentes resultados es la de la Provincia de Buenos Aires que desde el año 2003, ha puesto en funcionamiento la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales (Decreto 1525/03). También, hay desarrollos sectoriales impulsados desde algunos gremios, como es el caso de Unión de Obreros de la Construcción (UOCRA)⁴¹.

La implementación de políticas sociales y en particular las del tipo VANI, requieren del armado de *acuerdos nacionales*. Ninguna institución puede emitir en forma autónoma algún tipo de certificación, porque no va a tener valor en el mercado, ni reconocimiento social, en consecuencia no va a ser esa *moneda de cambio* que se necesita.

Desde los aspectos económicos existe un correlato entre la certificación y la negociación salarial. En cuanto al *impacto en los aspectos formativos*, por ello, se hace necesario el diseño y organización de sistemas nacionales de Educación Técnico-Profesional, que articulen las ofertas del ámbito formal, no formal, e informal, que puedan generar instancias de entrada y de salida de los sujetos, por instancias formativas de acreditación, vuelta a ofertas formativas, acreditación, etc.

También, hay aspectos técnicos de muchas cuestiones procedimentales e instrumentales con respecto a la *evaluación*, pero también hay tensiones que tienen que ver con la transparencia. Es central que exista visibilidad respecto a qué se está evaluando.

Asimismo, existen *cuestiones de orden político y cultural*. Las políticas no son sólo a nivel macro, sino a las mismas instituciones formativas, para que respeten este sistema de acreditación y que puedan reconocer que las certificaciones sostenidas en los circuitos de programas del tipo VANI tienen el mismo valor que las certificaciones obtenidas en el circuito formal, que no aparezcan como certificaciones de segunda en el mercado de la oferta y la demanda de la capacitación y de la oferta formativa. Esto supone la aceptación de las instituciones formales de los aprendizajes efectuados fuera de sus muros.

Hacia el concepto de Trabajo Decente

Lo expresado anteriormente, se enmarca en una concepción del trabajo que incorpore el derecho a la formación: la nueva concepción de trabajo decente, propiciada por la OIT.

La participación creciente de diferentes actores en el problema de la formación y en su actualización hacia enfoques más transferibles y de más alcance a lo largo de la vida evita que se soslaye la necesidad de creciente de una formación "sostenible" caracterizada por facilitar no solo la inserción en el ámbito del trabajo sino también en la vida ciudadana.

⁴⁰ La Unidad Técnica de Certificación de Competencias ha iniciado sus acciones en el año 2004. Sin embargo, sus antecedentes se vinculan con Programa BID-FOMIN de Certificación de Competencias que desarrolló las metodologías y procedimientos vinculados a la normalización, evaluación y certificación de competencias en cuatro sectores de actividad desde el año 2001 al 2006. En esta experiencia, el MTE y SS participó en el rol de organismo veedor. www.trabajo.gov.ar/calidad/certificacion/index.asp

⁴¹ Para mayor información: Seminario sobre *Modelos de política de Validación de Aprendizajes No formales e Informales* (VANI) realizado en Buenos Aires, Argentina. 4 y 5 de mayo de 2011, organizado por la Universidad Nacional de Lanús, Universidad Pedagógica, Universidad Nacional de San Martín, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Instituto UOCRA. <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8598>

Por ello, desde OIT se ha lanzado el concepto de trabajo decente⁴², que se concibe entonces ya no solo con las características de acceso a las garantías y derechos tradicionales; es necesario ahora incluir como parte de un verdadero concepto de trabajo digno, el acceso a la formación, desarrollo y reconocimiento de las competencias adquiridas durante los procesos de educación y trabajo.

Desde este marco, radica una buena parte del porque, cada vez más, convergen los mundos de la educación y el trabajo, de la escuela y del sector productivo, en la generación de sistemas nacionales de formación que, con visiones de corte global, apoyen el desarrollo de carrera y el incremento en las posibilidades de acceso.

A modo de síntesis,

A pesar de la persistencia en la implementación de programas de transformación de la ETP se siguen identificando como pendientes varios de los temas presentados anteriormente. Sin duda, se abre una brecha entre el nivel discursivo de las reformas y la verificación de los avances de las mismas.

Por un lado es necesario fortalecer los sistemas de monitoreo, seguimiento y evaluación, para retroalimentar los procesos y gestionar conocimiento pertinente que ingrese en agenda el tema de construcción de viabilidad para la implementación de esas reformas.

A su vez, se deberá continuar trabajando en la ampliación de la formación general y su consecuente reconceptualización, en la que se incorporen supuestos de alfabetización científica tecnológica y nueva cultura del trabajo, además de generar estrategias que aseguren el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela media para todos los jóvenes. Es indudable también, la necesidad de resignificar el sentido de la especialización y asegurar la calidad en la oferta de las especialidades.

Hay mucho trabajo por realizar para la consolidación de nuevas estrategias de vinculación con el mundo productivo, que superen los modelos tradicionales y que se orienten hacia la construcción de redes sectoriales.

La formación basada en competencias no es un problema solamente de contenidos; es toda una concepción nueva para la formación y capacitación laboral.

Por ello, en esta línea, surge la urgencia de diseñar nuevas estrategias superadoras del modelo en el que se entiende la capacitación como acumulación de cursos y no se incorpora la construcción de nuevas competencias requeridas para liderar los procesos de reforma. El desarrollo de acciones pertinentes con su práctica supone un trabajo con fuerte anclaje institucional.

A su vez, la incorporación del concepto de *aprendizaje permanente*⁴³, implicará la generalización del diseño curricular por competencias, que permita la construcción de itinerarios formativos, generándose así la necesidad de realización de marcos nacionales los cuales serán el punto de partida para la acreditación de aprendizajes no formales e informales (VANI). Esto facilitará además, la articulación de la media con básica y superior, situación no consolidada en ninguno de los países.

⁴² Disponible en www.cinterfor.org.uy

⁴³ Recomendación 195 (OIT, 2005) ...” engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”.

La implementación de Formación Basada en Competencias (FBC) favorecería la articulación entre la oferta de técnica y FP de acuerdo a las demandas y requerimientos de las economías productivas locales. Esto también ordenaría el sistema dándole una racionalidad nacional y supranacional, que viabiliza la libre circulación de personas en el marco de los procesos de integración subregional, siendo el más avanzado el caso de MERCOSUR.

En diferentes niveles, estos conceptos se encuentran presentes en los procesos de transformación imperantes en los países de la región, pero como en la mayoría de los casos los ministerios de educación y trabajo desarrollan políticas en paralelo, la articulación queda sólo a nivel del discurso. Esto produce un “corte” en la distribución de responsabilidades, referido a la certificación y evaluación, que se refleja en que ambas tienen menor desarrollo que la formación basada en competencias en la mayoría de los países. México, con el CONOCER, en los años noventa invirtió mucho dinero y esfuerzos para certificar logrando muy bajos resultados, situación que llevó a realizar una profunda evaluación para poder rediseñar la política actual para ETP.

Ante la necesidad de coordinación entre diferentes efectores y sectores demandantes de formación y capacitación, se observa la creación de organismos integrados por los diferentes sectores de la sociedad, muchos de ellos de carácter consultivo. Uno de los objetivos es diseñar un currículum integrado (ET-FP) que facilite la movilidad interna y permita entradas y salidas del sistema (estrategias “puente” o “pasarelas”).

Las propuestas de sistemas nacionales como por ejemplo, Chile, Costa Rica, Bolivia, Colombia, Brasil (no en el mismo sentido, sino como definición de metas intersectoriales) reflejan la preocupación por la articulación. Estas iniciativas se proponen coordinar las ofertas de diferentes instituciones, particularmente el diálogo entre los circuitos de FP y los de ET. Esta situación se produce también por el reconocimiento de dos necesidades: el fortalecimiento de la formación básica, (visto como componente fundamental para la FTP) y la continua actualización que demanda la permanencia en el mercado de trabajo.⁴⁴

Colombia está instalando un sistema nacional de formación para el trabajo que lidera el SENA y que pretende articular ET y FP, en el cual el Ministerio de Educación ha adoptado el enfoque de competencias para la educación media y técnica..

Brasil lanzó un nuevo repertorio de ocupaciones técnicas con formación por competencias a través de la SETEC; Perú adoptó hace varios años, con la cooperación española, currículos por competencias en la educación media técnica

Dentro del Sistema de Formación Permanente, *Chilecalifica* diseñó la Articulación de la Formación Técnica, asignando fondos públicos concursables a proyectos y planes de Articulación en Red (como se ha mencionado precedentemente), tendientes a vincular armónicamente la educación formal, la capacitación laboral y el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos informalmente. Por otro lado, se confía que este esfuerzo se traduzca en un aumento de la matrícula de técnicos de nivel superior, para así abarcar nichos ocupacionales hoy insuficientemente cubiertos y reducir la presión por carreras universitarias con mercado laboral saturado o con sobrecualificación para los empleos disponibles (Chilecalifica, 2006). Una de las iniciativas del programa fue la elaboración del Proyecto

⁴⁴ Este proceso implica una resignificación del concepto de educación permanente, como un continuum entre los circuitos de la educación formal, no formal e informal. Tal como define la OIT en la recomendación 195 de 2005, sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente, considerando que éste último engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones.

de Ley de creación del Sistema Nacional de Acreditación de Competencias Laborales y de perfeccionamiento del Estatuto Nacional de Capacitación y Empleo. La norma busca regular mecanismos de financiamiento con recursos públicos con el fin de contribuir a la empleabilidad de los trabajadores, al aumento de la productividad de las empresas, así como favorecer las oportunidades de aprendizaje continuo de las personas, su reconocimiento y valorización. Un eje central de la norma es la separación entre la entidad formadora y el centro evaluador y certificador, presentada en el Congreso en 2004, aún no fue aprobada.

Estos casos, dan cuenta de la tarea clave de los países de la región: instrumentar sistemas nacionales de formación y desarrollo de recursos humanos que permitan la articulación coherente y eficaz de los diversos recursos disponibles. La construcción de un marco nacional es “la tarea pendiente”, según afirmó la Directora de INET; Almandoz en el cierre del Seminario Internacional sobre *Políticas de Validación, Acreditación, Reconocimiento de Aprendizajes Obtenidos fuera del Sistema Educativo*, realizado los días 4 y 5 de mayo en la ciudad de Buenos Aires.⁴⁵

La educación técnico profesional, iniciada en nuestro país hacia finales del siglo XIX, ha mostrado avances -en términos comparativos con otras modalidades- que hoy son necesario fortalecer y resignificar: la valorización del trabajo, el carácter propedéutico hacia carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico nacional, la formación de egresados con mayores capacidades de gestión laboral y productiva y posibilidades de inserción en el sector socio productivo.

Como ya se ha mencionado...“El carácter inclusivo del nuevo modelo de crecimiento y la necesidad de acompañar dicho crecimiento con la formación en capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y demandadas por el sector productivo, implica nuevos desafíos para cada una de las jurisdicciones provinciales que, además de asegurar una educación de calidad para todos deben ser capaces también de producir innovaciones en la gestión que posibiliten a las escuelas y centros profesionales insertarse creativamente en sus medios productivos locales.”

El desafío a encarar en la actual gestión educativa de la provincia es el del salto cualitativo en la oferta de ETP, considerando los cinco años de implementación de los planes de mejora.

Es de esperar, que esta investigación contribuya al debate y aportes a la consolidación de la ET y FP, resignificando el carácter estratégico de la ETP en términos del desarrollo humano y social y del crecimiento económico, y a la necesidad de valorar su estatus social y educativo, fortaleciendo su propia identidad, garantizando criterios de unidad nacional, así como actualizando sus modelos institucionales y estrategias de intervención.

⁴⁵ Más información en www.oei.org.ar/noticias/anot186.htm

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

Universo y objetivos de la investigación

El universo de análisis considerado para la investigación son los *miembros de los equipos directivos y docentes de las Instituciones de Educación Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires -en ejercicio de su cargo- que realizaron el Curso de Gestión de Educación Técnico Profesional ofertado en la UNIFE en el período 2009/10*. En este sentido, los docentes y directivos que conforman la población-objetivo se constituyen también como unidades de análisis del presente estudio.

Objetivo general

Producir conocimientos sobre las capacidades, competencias, desempeño en materia de gestión institucional, de los miembros de los equipos de conducción de instituciones de Educación Técnica Profesional (ETP) de la provincia de Buenos Aires, con miras a detectar los nudos críticos que dificultan el cumplimiento de los objetivos de la Ley de ETP.

Objetivos específicos

01- Caracterizar el perfil educativo y laboral de los miembros de los equipos de conducción de las instituciones de ETP en la Prov. de Bs. As.

02- Identificar las capacidades de gestión y las competencias requeridas para el desempeño de las funciones de dirección de las ETP.

03- Caracterizar las estrategias de articulación con el ámbito socioproductivo que se implementan en las instituciones de ETP.

Metodología y diseño

La investigación se apoya en un diseño de carácter descriptivo, adecuado a la consecución de los objetivos planteados. De este modo, se optó por la utilización de una estrategia metodológica basada en un enfoque cuali-cuantitativo. A diferencia de las investigaciones efectuadas con una aproximación cuantitativa, el análisis cualitativo se efectúa “en base a información observacional o de expresión oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable” (Gallart, 1993). Si bien esto no implica desechar el uso de información cuantitativa, la perspectiva a partir de la cual se articulan e interpretan los datos obtenidos es la cualitativa.

La utilización de técnicas cuali-cuantitativas de recolección y análisis de datos se plasma en la implementación de: a) una serie de cuestionarios semiestructurados aplicados a los docentes y miembros de equipos directivos de ETP que participantes de la oferta educativa ofrecida por la UNIFE y, b) la realización de una serie de entrevistas en profundidad a directivos y docentes de instituciones de educación técnica y formación profesional. Esto permitió el acceso a dimensiones y aspectos relevantes para esta investigación, que no fueron captados mediante la instrumentación de los cuestionarios estructurados.

Por tanto, para dar cuenta de los objetivos de la investigación, la implementación de las distintas estrategias de recolección de información, implicaron dos momentos en el trabajo de indagación:

a) Momento 1: se abocó a la indagación global del perfil de los docentes y directivos que realizaron el curso de gestión de ETP. Se basó, fundamentalmente, en el relevamiento de información, efectuado mediante la implementación de una serie de cuestionarios semiestructurados aplicados de forma autoadministrada. Este momento de la investigación se relaciona de manera directa con el objetivo 01.

b) Momento 2: se indagó sobre las capacidades de gestión, las competencias requeridas para el desempeño de las funciones directivas y sobre las diferentes estrategias de vinculación de las instituciones con el entorno socio productivo. Esto requirió la implementación tanto de cuestionarios autoadministrados como de entrevistas en profundidad aplicadas a los docentes y directivos. Este momento de la investigación se relaciona de manera directa con los objetivos 02 y 03.

A modo de síntesis, se presenta a continuación un gráfico que condensa el diseño de la investigación:

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MOMENTOS DE TRABAJO	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
01: <i>Caracterizar el perfil educativo y laboral de los docentes y miembros de los equipos de conducción de las instituciones de ETP</i>	Momento 1	Cuestionarios autoadministrados semiestructurados	Sistematización y análisis cuantitativo de la información.
02: <i>Identificar las capacidades de gestión y las competencias requeridas para el desempeño de las funciones de dirección.</i>	Momento 2	Cuestionarios autoadministrados semiestructurados	Análisis de contenidos mediante el proceso de categorización y saturación de categorías
03: <i>Caracterizar las estrategias de articulación con el ámbito socioproductivo de las instituciones de ETP.</i>		Entrevistas en profundidad	

La triangulación como estrategia de análisis de información

En la investigación se han combinado o triangulado diferentes datos para el abordaje del objeto de estudio. La triangulación puede referirse, según Denzin (1989) a la triangulación de: a) datos: cuando los mismos son relevados a través de diferentes personas, en diferentes tiempos y diferentes espacios; b) investigadores: cuando interviene varios investigadores; c) teorías: cuando se usa más de una perspectiva en relación al mismo conjunto de objetos; y d) metodológica: triangulación dentro del mismo método o entre métodos. Siguiendo esta clasificación, se han recurrido aquí a procesos de triangulación de datos y entre diferentes metodologías.

La triangulación entre métodos puede tomar varias formas pero su característica básica puede ser la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio de una misma unidad empírica o varias. En este caso, se recurrió a la triangulación entre métodos como una estrategia mediante la cual las flaquezas de un método constituyen las fortalezas de otro, y a partir de su combinación es posible alcanzar lo mejor de cada cual, superando su debilidad. De esta forma, la triangulación se utilizó para asegurar por un lado, la validación de la información y por el otro, para lograr una aproximación más comprensiva y complementaria sobre el problema de investigación, siendo su objetivo fundamental disminuir el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados.

Herramientas de recolección de datos

En relación con los **instrumentos cuantitativos de recolección de información** utilizados para el tratamiento del Momento 1, se aplicaron -como se señaló- tres cuestionarios auto-administrados, los cuales abordaron temáticas diferentes⁴⁶. El relevamiento de información efectuado a través de los mismos fue realizado en distintas instancias de la cursada, en virtud de la información que se pretendía obtener:

1. **Perfil de participantes del curso.** Este primer cuestionario abordó cuestiones relativas a la trayectoria laboral y académica de los participantes, motivaciones y expectativas sobre el trayecto formativo a realizar y temáticas vinculadas a la gestión de las instituciones. El mismo fue aplicado al inicio de la cursada en el mes de junio del 2009. Total de casos relevados: 39
2. **Cuestionario de evaluación de medio término:** Este cuestionario auto-administrado se abocó a evaluar el curso en lo relativo a su dimensión pedagógica y organizacional como una herramienta de monitoreo del desarrollo del mismo. El instrumento fue aplicado a mitad del curso, en el mes de noviembre del 2009. Total de casos relevados: 31
3. **Cuestionario de evaluación final:** Este fue el último cuestionario aplicado y se implementó con la finalidad de evaluar el segundo tramo del curso y, a su vez, de indagar brevemente sobre el desarrollo de la propia práctica profesional de los participantes. El cuestionario se aplicó de forma auto-administrada en el mes de Mayo del 2010, en la instancia de cierre de la propuesta formativa, siendo 11 la totalidad de casos relevados.

El tratamiento de la información cuantitativa obtenida requirió inicialmente de un procedimiento de codificación de respuestas abiertas y de la digitalización de los datos. Posteriormente, su procesamiento y análisis se realizó mediante el paquete estadístico SPSS.

En lo relativo a los **instrumentos cualitativos de recolección de datos**, se implementó una serie de 11 entrevistas a miembros de los equipos directivos de instituciones de educación técnica y formación profesional de la provincia de Buenos Aires, en el período de noviembre de 2010 a Marzo del 2011. Para ello se contó con una guía de pautas⁴⁷ orientada a indagar fundamentalmente aquellos conocimientos, experiencias y capacidades de los entrevistados en lo que respecta a la temática de la formación basada en competencias, las experiencias de articulación con el entorno, y las relaciones institucionales.

⁴⁶ Todos los instrumentos detallados a continuación pueden consultarse en el **Anexo I** del presente informe.

⁴⁷ Puede consultarse la Guía de entrevistas en el **Anexo I** del presente informe.

En tanto técnica cualitativa, las entrevistas permitieron recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa, entre investigador y sujeto de investigación. Asimismo, son un instrumento útil para conocer la realidad desde la perspectiva de los propios actores implicados y para describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, percepciones, intenciones, etc.

El carácter abierto de las entrevistas semiestructuradas (donde las preguntas, si bien se plantean como orientadoras y siguen un criterio de ordenación, son flexibles y pueden reducirse, incrementarse y/o modificarse en cada instancia) implicó una adecuación de las preguntas iniciales contenidas en la guía de pautas a las respuestas que los entrevistados fueron proporcionando, atendiendo a la relevancia de las mismas y verificando que las preguntas no fueran redundantes y que los conceptos no fueran vagos.

En cuanto al análisis de la información cualitativa relevada, el mismo implicó un análisis de contenido contextualizado; como señala Sampieri y otros (1998) *“el análisis de contenido se realiza por medio de la codificación, proceso en virtud del cual las características del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso”* (Hernández Sampieri, 2008, p. 296). Es decir, se implementó un análisis de contenidos mediante el proceso de categorización y saturación de categorías propuesto por Glasser y Strauss (1967).

A partir de la implementación de dichas entrevistas se buscó complementar y profundizar la información obtenida mediante el relevamiento cuantitativo, dando mayor lugar a la voz de los protagonistas, recogiendo los discursos personales y registrando las experiencias particulares.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente por los integrantes del equipo de investigación y un pequeño grupo de pasantes conformado por egresados del Curso. En cuanto al procesamiento y análisis de las entrevistas, se procedió a su desgrabación y posterior análisis siguiendo la técnica antes mencionada.

A continuación se detalla la distribución de las entrevistas realizadas:

ZONA	ET	FP	TOTAL
GBA	2	2	4
PCIA. DE BS. AS.	4	3	7
	TOTAL		11

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS

Línea 1: Análisis del perfil de los participantes del Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional

En el presente capítulo se presenta el perfil de las personas a quienes se ha consultado en esta investigación, que han sido todos los directivos y docentes participantes del “Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional” ofrecido por la UNIPE en las sedes de San Fernando y Bragado a lo largo del 2009 y principios del 2010.

Esta caracterización del perfil busca dar cuenta de las características más relevantes de la trayectoria educativa y laboral de los asistentes al postítulo, en particular, de las relacionadas con la gestión y organización de las tareas dentro de las instituciones educativas en las cuales se desempeñan. Asimismo, este análisis nos permite, por un lado, identificar las fortalezas y debilidades en cuanto a la formación de los docentes y directivos y, por otro lado, conocer sus expectativas y necesidades de capacitación. Por último, estas lecturas serán complementadas con la información obtenida de las evaluaciones de medio término y final, implementadas durante la cursada, que aportarán elementos para una lectura diacrónica que incluya la experiencia de los participantes en su trayectoria por la presente propuesta formativa.

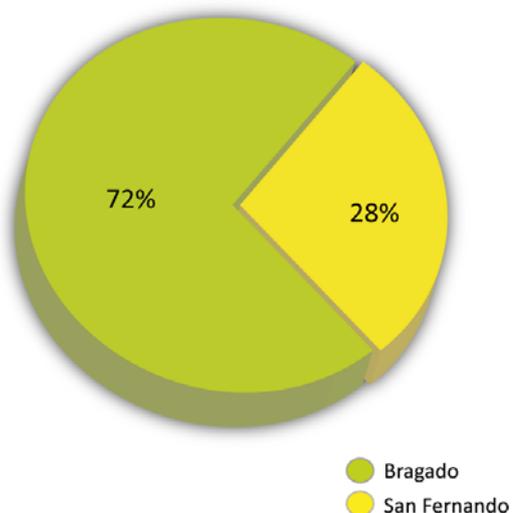
Si bien este capítulo puede resultar arduo en su lectura -debido a la gran cantidad de datos cuantitativos presentados- entendemos que el mismo reviste un carácter fundamental en tanto constituye un eje transversal de análisis de las temáticas abordadas en esta investigación. Como resultado de este primer análisis es posible obtener datos para enriquecer el análisis propuesto en la segunda línea de trabajo, a la luz del marco teórico elaborado.

Descripción del perfil sociodemográfico

Los participantes de la cohorte 2009 del Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional se distribuyeron geográficamente entre las dos sedes oferentes: San Fernando y Bragado, siendo esta sede la que concentró más alumnos superando las tres cuartas partes del total.

En cuanto al perfil etario y de género de los participantes de ambas sedes, se advierte una mayor concurrencia masculina (64% de la matrícula estuvo conformada por hombres), mientras que el análisis de los grupos de edad muestra un perfil poco homogéneo. La amplitud del rango etario fue una característica de la cursada: la misma albergó desde jóvenes de 25 años hasta adultos de aproximadamente 60 años.

Gráfico 1: Distribución de los participantes según sede



⁴⁸ La fuente y la base es la misma para todos los gráficos.

El grupo más numeroso estuvo conformado por alumnos entre 40 y 45 años (casi un tercio de la matrícula); por el contrario el grupo etario de 46 a 51 años fue el de menor presencia (18%).

Gráfico 2: Distribución de los participantes según sexo

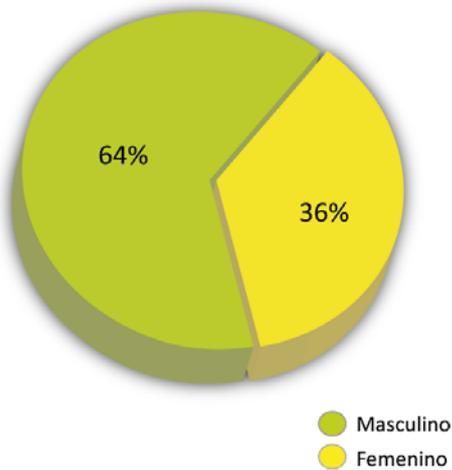
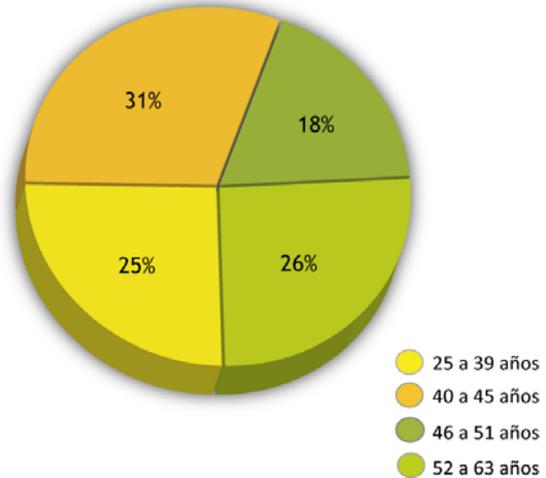


Gráfico 3: Distribución de los participantes según grupos de edad



En cuanto al área de influencia geográfica de cada una de las sedes, es importante destacar que la del centro educativo localizado en Bragado es considerablemente más amplia en relación con el radio de influencia de la sede de San Fernando. Esto puede advertirse en el Mapa 1. Mientras la afluencia a la sede Bragado estuvo nutrida por alumnos que se trasladaban entre 60 km y 240 km para asistir al curso, aquellos que cursaron en el centro ubicado en San Fernando provenían en general de localidades del conurbano bonaerense geográficamente más cercanas (Vicente López, José C. Paz). Asimismo, cabe destacar que los participantes provenientes de las ciudades de 9 de Julio y de la propia Bragado concentraron la mayor parte de la matrícula del postítulo, como fue señalado. (Ver Gráfico 4)

Mapa 1: Área de influencia de las sedes del postítulo

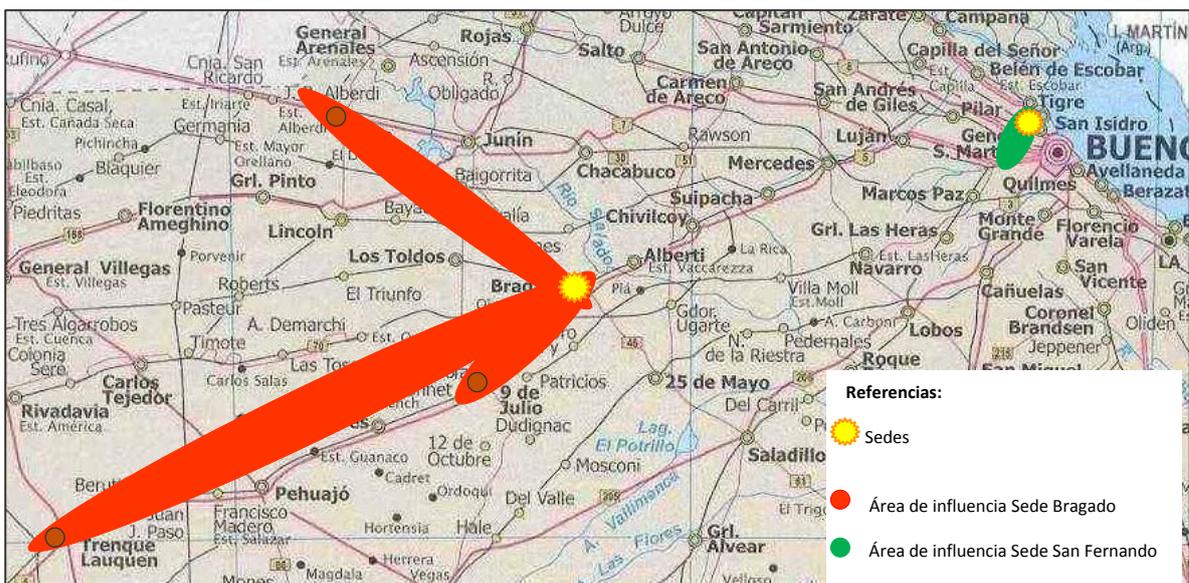
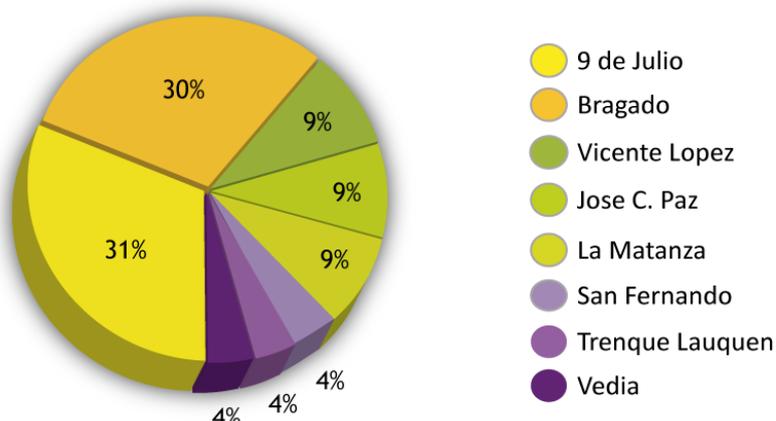


Gráfico 4: Distribución de los participantes según localidad de origen



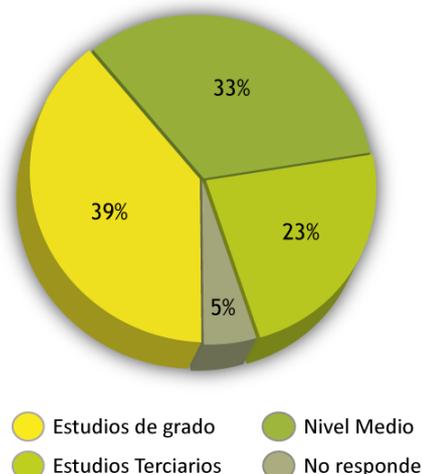
Trayectoria educativa

El análisis del perfil educativo de los entrevistados revela cierta homogeneidad. Si bien es posible advertir que la mayoría acreditaba formación de nivel superior -un 39% poseía título universitario o está cursando una carrera de grado universitario- un 23% son egresados de Institutos de Formación Superior, tratándose mayoritariamente de profesores o técnicos superiores. También es importante considerar que un tercio de los docentes y miembros de equipos directivos entrevistados tiene como mayor nivel educativo alcanzado el *secundario completo* (Ver Gráfico 10).

Resulta de mucha importancia tener en cuenta estas disparidades en las trayectorias formativas de los participantes ya que la misma implicó un desafío para el equipo docente tanto en lo que respecta al desarrollo de la cursada como así también para la selección y la elaboración de los materiales de trabajo.

Asimismo, las heterogeneidades en materia de trayectoria educativa pueden verse correlacionadas con otros aspectos que ayudan a perfilar los distintos sub-grupos que han compuesto la matrícula del postítulo. En este sentido, es interesante destacar que los participantes de mayor edad (45 años y más) poseen niveles educativos más elevados: la mitad de ellos acreditó una formación universitaria o bien estaba cursando una carrera de grado al momento de la encuesta. Contrariamente, entre los menores de 45 años esta proporción se reduce a la mitad, alcanzando sólo el 26%.

Gráfico 5: Distribución de los participantes según máximo nivel educativo alcanzado



Si bien la indagación respecto de este comportamiento excede el marco del presente trabajo, deja planteada la posibilidad de seguir investigando acerca de cómo las carreras profesionales se van

construyendo a lo largo del tiempo y su vinculación con los procesos históricos y sociales que les dan marco.

Otra diferencia observada es la que introduce el ámbito educativo en el que se desempeñaban los asistentes al postítulo: aquellos que pertenecían a instituciones de *Educación Técnica* de nivel medio muestran mayores niveles de acceso y acreditación universitaria (46%) y sólo un 25% presenta nivel secundario. La tendencia se manifiesta de forma contraria entre los participantes de instituciones de *Formación Profesional* entre quienes observamos un 46% con nivel secundario completo y sólo un 23% con nivel universitario completo o en curso. Es decir, se advierte un mayor nivel formativo general entre los docentes y directivos del ámbito de las Escuelas Técnicas y un menor nivel en aquellos que se desempeñan en el ámbito de la Formación Profesional. Es importante destacar esta situación ya que reviste una particular importancia para la definición del nivel de las ofertas formativas que puedan brindarse desde la UNIPE.

Una mirada por región permite observar que el 64% de los residentes en el conurbano se encontraban cursando una carrera de grado o bien habían completado el nivel universitario, mientras que entre aquellos provenientes del interior de la Provincia de Buenos Aires este porcentaje alcanzaba solo un 29%. Si bien para poder explicar acabadamente esta diferencias sería necesario introducir en el análisis otras variables que exceden el marco de esta investigación (como pueden ser las diferentes trayectorias familiares, o la cercanía a los centros universitarios), es posible mencionar que el menor nivel educativo de los alumnos residentes en el interior de la provincia se vincula con la mayor incidencia de la formación de nivel terciario entre los participantes del interior, pero también por el elevado porcentaje de docentes que no han superado el nivel medio de estudios (36%).

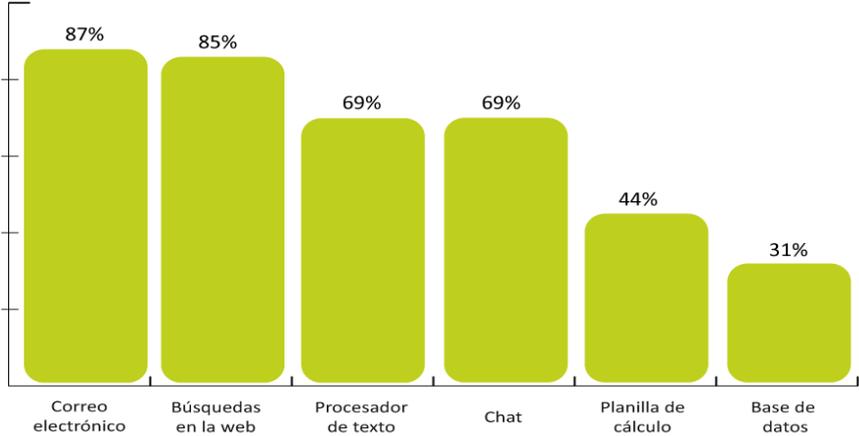
La formación de posgrado es un rasgo poco habitual entre los asistentes al postítulo: sólo un 15% de los alumnos ha obtenido acreditaciones en este nivel. No obstante, se advierte una mayor participación en cursos de formación profesional y/o diplomaturas entre el alumnado, ya que 6 de cada 10 entrevistados afirmó haber transitado por este tipo de ofertas educativas. Si abrimos esta última variable según el ámbito educativo de pertenencia podemos observar que el porcentaje que ha realizado cursos o diplomaturas es mayor entre los docentes y directivos de instituciones de Formación Profesional (77%), mientras que entre los de la modalidad técnica de nivel secundario se reduce al 50%. Podría mencionarse entonces que la menor presencia de acreditaciones universitarias entre los docentes y directivos del ámbito de la Formación Profesional suele ser compensada con una mayor asistencia a instancias formativas tales como cursos y diplomaturas.

Para complementar el análisis del perfil educativo de los encuestados, cabe señalar que el 36% de los mismos ha participado en algún proyecto de investigación y un 23% ha realizado publicaciones de carácter técnico u académico. La participación como expositores en seminarios o congresos en los últimos años es prácticamente nula (10%) así como también los beneficiarios de becas de estudio (5%). La baja proporción que adquieren estos indicadores dan cuenta de que las tareas directivas y docentes realizadas por los asistentes al postítulo no son usualmente complementadas con otras actividades de carácter académico o de investigación, sean estas instancias de desarrollo teórico, conceptual y/o metodológico, o de actualización profesional.

Un último aspecto relacionado con la formación de los docentes y directivos, que abordaremos en este apartado es el grado de conocimiento y familiaridad de éstos con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo cual fue relevado mediante la medición del manejo de una serie de programas y utilidades informáticas básicas, tales como procesadores de texto, planillas de cálculo y bases de datos, así como también aplicaciones de correo electrónico, chat y motores de

búsqueda de información en la web. Considerando la información obtenida, el nivel de dominio de estas herramientas informáticas resultó en líneas generales bastante elevado⁴⁹, especialmente para aquellas aplicaciones focalizadas en la comunicación y búsqueda/selección de información; y para el uso de procesadores de texto. En cambio, el dominio de planillas de cálculo y utilidades para gestionar bases de datos parece ser menos habitual entre los alumnos. (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6: Herramientas informáticas. Porcentaje de respuestas que indican buen manejo



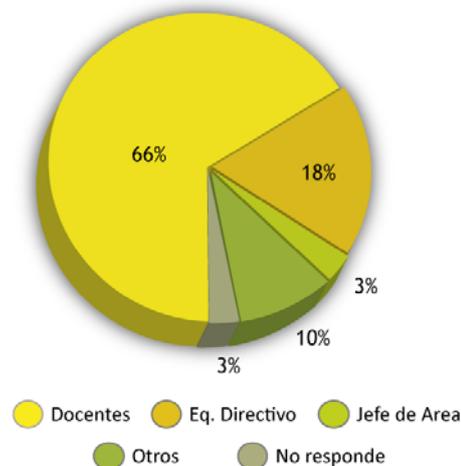
También se consultó a los asistentes al postítulo si utilizaban las TIC para establecer contacto con otros colegas o bien para recibir noticias e información relacionada con sus incumbencias profesionales. Al respecto, la consulta arrojó como resultado que algo más de la mitad de los participantes (56%) recibe asiduamente a través de la web información relacionada con su perfil profesional, mientras que un tercio se encuentra suscripto a alguna red o comunidad de interés. La participación en foros virtuales de discusión resultó ser una práctica muy poco habitual entre los entrevistados (8%).

⁴⁹ El mismo fue evaluado por medio de una escala de autopercepción que oscila entre 1 y 5, en donde el valor 1 equivale a un 'bajo dominio' de la herramienta y el valor 5 a un 'alto dominio'.

Perfil ocupacional

Las actividades que realizan los participantes en las instituciones educativas que los albergan fue otra de las dimensiones analizadas en este relevamiento. A partir de la información obtenida se verifica que la mayoría de los asistentes realizaban tareas de docencia frente a alumnos (dos tercios del total de la matrícula -66% -), mientras que un 18% formaba parte de los equipos directivos de la institución: directores/as, vicedirectores/as, regentes y secretarios/as. El resto de las categorías resultaron claramente minoritarias, aunque cabe señalar que en la categoría "otros" se han agrupado perfiles discímiles tales como personal de áreas ministeriales, preceptores y miembros de gabinetes psicológicos.

Gráfico 7: Distribución de los participantes según funciones desempeñadas en la institución de referencia

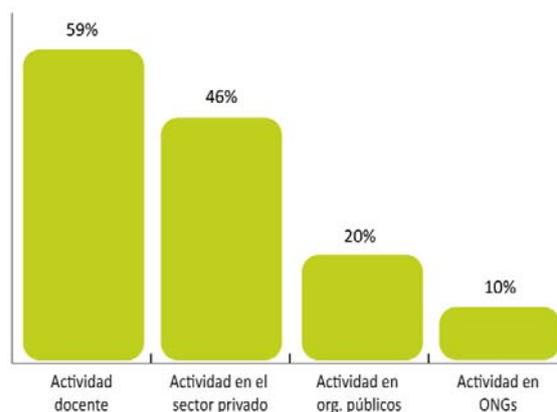


Un aspecto importante que debe ser analizado junto con las funciones desempeñadas por los participantes es la antigüedad en el cargo que ocupaban al momento del relevamiento. Si bien sabemos que la mera permanencia no siempre implica una acumulación de saberes y experticias (es decir que, antigüedad y experiencia no son necesariamente sinónimos), también es cierto que el desempeño sostenido en el tiempo y en una misma institución opera efectivamente como condición de posibilidad para el desarrollo de una experiencia profesional enriquecedora. Lo que se advierte al observar el período de ejercicio de la actividad realizada por los entrevistados en su institución de referencia es que predominan las trayectorias extensas: aproximadamente la mitad de los participantes se desempeñaban en su cargo desde hace más de 10 años (46%). No obstante, se advierte una presencia considerable de aquellos con menos antigüedad en sus funciones (5 años o menos de ejercicio), alcanzando el 39% del total de asistentes al postítulo. Por último la categoría intermedia (aquellos cuya antigüedad en sus funciones se ubica entre los 6 y los 10 años) resultó minoritaria. Esta distribución podría estar indicando que las necesidades de capacitación entre los docentes y directivos de ETP emergen mayoritariamente en los primeros años de desempeño del cargo o bien una vez cumplidos varios años de ejercicio del mismo.

El cuestionario aplicado indagó también sobre la participación de los entrevistados en otras actividades laborales realizadas por fuera de sus instituciones educativas de referencia. De esta manera, fue posible advertir que una amplia mayoría complementa su desempeño en la institución educativa con otras actividades. Sólo el 15% de los alumnos del postítulo se dedicaban de manera exclusiva al trabajo en los establecimientos educativos de referencia.

Entre los participantes que exhibían un perfil ocupacional caracterizado por el pluriempleo, resultó ser muy frecuente el ejercicio complementario de la docencia en otras instituciones educativas, así como también la labor en actividades productivas y de servicios en el sector privado. Con menor asiduidad se registraron perfiles laborales vinculados con organismos públicos y con ONGs⁵⁰. A partir de estos datos es posible dar cuenta que la mayor parte de los cursantes se dedicaban intensamente a la labor educativa (59% de respuestas), ya sea en una o en varias instituciones.

Gráfico 8: Participación simultánea en otras actividades laborales



Otro aspecto del perfil ocupacional relevado incluyó las actividades laborales realizadas con anterioridad a la que desempeñaban al momento de realizar el postítulo. En este sentido, hay que destacar que un tercio de los entrevistados (33%) construyó su trayectoria laboral en su actual institución de referencia. Por otro lado, del 64% que afirmó haber desarrollado actividades laborales en otras instituciones, un 37% lo hizo en el área educativa, un 26% en el sector productivo privado, un 23% en la administración pública y un 14% en actividades de servicios.

Gráfico 9: Distribución de los participantes según hayan realizado actividades anteriormente en otras instituciones

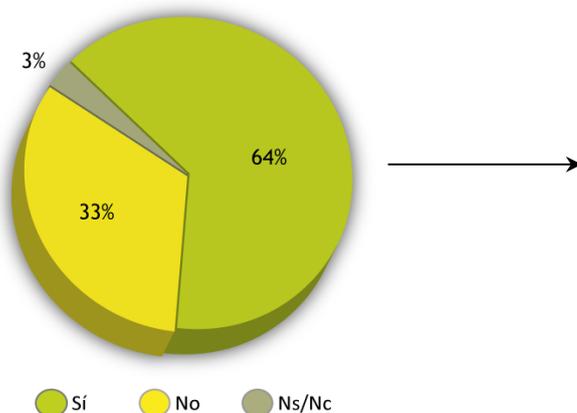
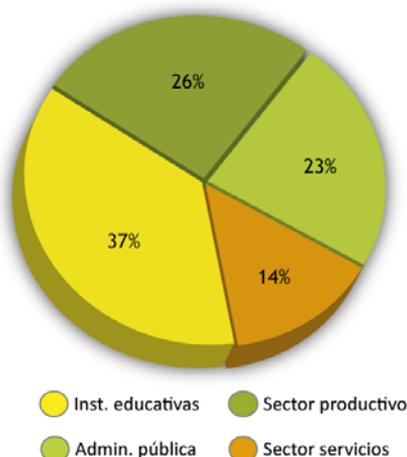


Gráfico 10: Distribución de los participantes según ámbito laboral de la actividad anterior



Otra dimensión, que consideramos relevante para comprender las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo, es el grado de participación de los alumnos del postítulo en proyectos que buscan vincular a las instituciones de ETP con el sistema productivo de la localidad o región en donde se encuentran emplazadas. La relevancia de este tipo de vinculaciones se manifiesta en diversos aspectos que apuntan al desarrollo de estas ofertas educativas y pueden tener incidencia en la trayectoria formativa y profesional de docentes y alumnos. En primer lugar puede mencionarse la posibilidad de registrar los requerimientos y las demandas laborales locales y

⁵⁰ Los porcentajes en este caso superan el 100% por tratarse de una pregunta de respuesta múltiple.

orientar así el trayecto formativo hacia una posible inserción laboral de los egresados de estas instituciones. En segundo lugar, estas articulaciones pueden potenciar el desarrollo de espacios educativos más permeables a su entorno, en donde sea posible el diálogo entre los diferentes actores sociales que operan en la localidad o región. Asimismo, en la medida en que se fomentan y se despliegan estas relaciones entre instituciones educativas y el sector productivo, las posibilidades de actualización y de capacitación tanto de los docentes como de los alumnos también pueden verse potenciadas.

En este sentido, se observó que aproximadamente la mitad de los alumnos del postítulo (46%) han participado en proyectos de vinculación entre el sistema educativo y el sistema productivo. Cabe señalar que este tipo de articulaciones fueron más frecuentes entre los docentes y directivos de instituciones del interior de la provincia de Buenos Aires (54%), mientras que en el caso de aquellos que se desempeñaban en instituciones del conurbano resultó del 27%. Es importante destacar, asimismo, que un 1 de cada 3 entrevistados participó en proyectos de identificación de demandas de recursos humanos, siendo esta participación mucho más intensa entre los docentes de instituciones de Formación Profesional (54%) y muy débil en el caso de las Escuelas Técnicas (17%).

Modalidades de gestión de las instituciones de ETP

Uno de los bloques del cuestionario indagó acerca de un conjunto de cuestiones relacionadas con la modalidad de gestión de las instituciones o centros de Educación Técnico Profesional en las cuales los estudiantes del Postítulo de Gestión de ETP se desempeñaban. La mirada, en este caso, se enfocó en diversos aspectos vinculados con las actividades que los actores realizan habitualmente en sus lugares de trabajo, el tiempo que dedican a estas tareas y el grado de importancia que le otorgan a las mismas. Además, en el cierre de este apartado, se presentará una breve evaluación de los aspectos que son percibidos como obstáculos para la gestión de estas instituciones por parte de los participantes.

A continuación, se presenta el listado de actividades propuestas a los participantes, sobre las cuales debían evaluar su importancia así como también el tiempo dedicado a las mismas en la cotidianeidad de su trabajo educativo.

Listado de actividades

- | | |
|---|---|
| 1 Formular planes y proyectos | 13 Asistir a eventos promovidos por otras organizaciones |
| 2 Promover los servicios o productos elaborados para su escuela | 14 Organizar eventos |
| 3 Atender a los beneficiarios de los servicios prestados por su escuela | 15 Hablar por teléfono |
| 4 Aplicar conocimientos técnicos propios de su profesión | 16 Procurar mayores recursos económicos |
| 5 Implantar y hacer seguimiento de planes | 17 Evaluar al personal |
| 6 Motivar a compañeros y colaboradores | 18 Acceder a fuentes de consulta actualizadas sobre dirección y gestión |
| 7 Hacer relaciones públicas | 19 Asistir a instancias de capacitación directiva |

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 8 | Coordinar y controlar actividades en la escuela | 20 | Promover convenios para el trabajo en red con otras instituciones educativas y org. del sector productivo |
| 9 | Fomentar la formación del personal | 21 | Gestionar recursos para el desarrollo de proyectos |
| 10 | Solucionar problemas y dificultades | 22 | Distribuir información sobre la implementación de proyectos |
| 11 | Satisfacer demandas de naturaleza política | 23 | Identificar recursos humanos. |
| 12 | Elaborar memos e informes | 24 | Atender al clima institucional |



A partir del análisis conjunto de estos dos indicadores -tiempo dedicado e importancia otorgada a las actividades propuestas- emergen algunos aspectos que vale la pena resaltar.

Por un lado, encontramos algunas actividades cuya relevancia resultó menor a la media y a las que, sin embargo, se les dedica una alta proporción de tiempo. Específicamente: acceder a fuentes de consulta actualizadas sobre dirección y gestión, y hacer relaciones públicas (identificadas con los números 7 y 18 en el listado). Por otro lado, fue posible detectar una serie de tareas que si bien son ponderadas como muy importantes para la gestión de las instituciones quedan relegadas en relación con el tiempo que se les dedica. Entre estas últimas se encuentran:

- Promover convenios para el trabajo en red con otras instituciones educativas y organizaciones del sector productivo (20)
- Identificar recursos humanos (23)
- Gestionar recursos para el desarrollo de proyectos (21)
- Procurar mayores recursos económicos (16)

- Asistir a instancias de capacitación directiva (19)
- Distribuir información sobre la implementación de proyectos (22)
- Atender a los beneficiarios de los servicios prestados por su escuela (3)

Este conjunto de actividades calificadas como importantes pero relegadas por otras de más urgente resolución podrían asimismo clasificarse en dos grupos: actividades relativas al *funcionamiento interno de la institución*, como la identificación de recursos humanos, la atención a los beneficiarios de los servicios prestados por la escuela, la asistencia a instancias de capacitación directiva y la atención al clima institucional del establecimiento.

Por otro lado, el resto de las actividades mencionadas pueden relacionarse con el *funcionamiento del establecimiento en relación con el entorno*, esto es: su vinculación con otras instituciones escolares o de la sociedad civil, con empresas o con representantes del ámbito productivo, con otras instituciones de gobierno, etc. En este agrupamiento se encuentran la promoción de convenios para el trabajo en red con otras instituciones educativas y organizaciones del sector productivo, la obtención de mayores recursos económicos, la gestión de recursos para el desarrollo de proyectos y la distribución de información sobre la implementación de proyectos.

El gráfico que se presenta a continuación permite visualizar las dos situaciones analizadas anteriormente: en el cuadrante izquierdo superior se ubican las actividades ponderadas positivamente por su importancia pero relegadas en relación al tiempo efectivamente dedicado a ellas por los participantes. En el cuadrante opuesto (inferior derecho) se ubican aquellas tareas que, si bien revisten menor importancia para los entrevistados insumen mayor dedicación horaria. Para simplificar la lectura, las actividades se han identificado con el número asignado en la tabla anterior.

Gráfico 11. Importancia de las actividades y tiempo dedicado a su realización



Para conocer las percepciones de los entrevistados en relación con las diferentes modalidades de gestión de las instituciones de ETP, se realizó la evaluación de una serie de competencias de gestión, las cuales fueron calificadas por los participantes considerando el grado de importancia de las mismas para la labor de gestión. A continuación se presenta el listado de competencias sobre el cual se realizaron las valoraciones:

Listado de competencias de gestión

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1 | Poner en práctica las acciones planificadas | 19 | Promover el desarrollo de equipos de trabajo |
| 2 | Mantener actualizadas las propias competencias profesionales | 20 | Adecuar la conducta a las metas de la organización |
| 3 | Compartir experiencias y aprendizajes con compañeros y colaboradores | 21 | Desarrollar sistemas y procedimientos de gestión de calidad |
| 4 | Procurar que las actividades realizadas tengan impacto sobre las demás | 22 | Fijar metas ambiciosas pero alcanzables |
| 5 | Realizar diagnósticos de la situación actual | 23 | Facilitar la comunicación con los demás y entre ellos. |
| 6 | Estimular la cooperación y el trabajo en equipo | 24 | Analizar las consecuencias que las actividades de su unidad pueden tener sobre otras organizaciones |
| 7 | Redefinir sistemas o métodos de trabajo | 25 | Tomar decisiones basadas en información relevante, oportuna y considerando diferentes alternativas |
| 8 | Promocionar el uso de conocimientos técnicos | 26 | Encontrar claves o elementos subyacentes en situaciones complejas |
| 9 | Tolerar la tensión o el estrés | 27 | Confiar en sí mismo y poner en práctica ideas propias |
| 10 | Establecer procedimientos de dirección estratégica | 28 | Ser capaz de trabajar con diferentes personas y grupos |
| 11 | Minimizar errores en el trabajo y mantener niveles elevados de calidad | 29 | Tener iniciativa y anticiparse a los hechos |
| 12 | Identificarse con los problemas del país y la provincia y sus intereses | 30 | Indagar sobre las necesidades de los alumnos/as |
| 13 | Impulsar el fortalecimiento institucional | 31 | Invertir tiempo y esfuerzos para crear una amplia red de contactos |
| 14 | Gestionar programas de formación | 32 | Decidir sobre el desarrollo de nuevas ideas |
| 15 | Evaluar situaciones y/o personas | 33 | Elaborar estrategias viables y congruentes con la misión, políticas y prácticas de la organización (PEI) |
| 16 | Promover el desarrollo de sus colaboradores | 34 | Liderar el cambio |
| 17 | Utilizar la creatividad o inducción para desarrollar nuevos proyectos | 35 | Garantizar el uso adecuado de los recursos (tiempo, dinero, espacios) de la organización |
| 18 | Organizar y gestionar en forma eficiente los recursos humanos | 36 | Ganar respaldo para las iniciativas o ideas que pueden contribuir al bienestar de la organización. |

A partir de la valoración de los asistentes al postítulo, emerge un conjunto de competencias de gestión consideradas fundamentales para la gestión de las instituciones de ETP (en todos los casos, se trata de capacidades valoradas como muy importantes por al menos 7 de cada 10 entrevistados). A modo de análisis, se sintetizan en tres grandes categorías: competencias que apuntan al desarrollo de equipos de trabajo y al impulso del trabajo cooperativo; otras que impactan directamente sobre el aspecto institucional (planificación, fortalecimiento, desarrollo de proyectos innovadores); así como también la propia actualización y formación profesional.

Dimensiones	Competencias de gestión	% "Muy Importante"
Aspectos institucionales	1. Poner en práctica las acciones planificadas	87%
	13. Impulsar el fortalecimiento institucional	79%
	17. Utilizar la creatividad o inducción para desarrollar nuevos proyectos	77%
Desarrollo de equipos de trabajo	28. Ser capaz de trabajar con diferentes personas y grupos	87%
	6. Estimular la cooperación y el trabajo en equipo	82%
	19. Promover el desarrollo de equipos de trabajo	82%
Formación y actualización personal	23. Facilitar la comunicación con los demás y entre ellos	70%
	2. Mantener actualizadas las propias competencias profesionales	79%

Asimismo, para complementar lo anterior, se solicitó a los entrevistados que examinaran el mismo listado de competencias de gestión clasificando a cada una de éstas en términos de fortalezas o debilidades propias. De esta manera, fue posible advertir que el conjunto de competencias señaladas como más importantes para la gestión de las instituciones de ETP fueron percibidas a su vez como fortalezas de los asistentes al postítulo. Esto puede estar indicando que hay cierta identificación entre aquellas capacidades que se asumen como propias y la percepción de que esas mismas capacidades son las más importantes al momento de gestionar una oferta educativa de esta índole. No obstante, de este análisis conjunto, emergen algunas competencias que, aun siendo señaladas como muy importantes por un alto porcentaje de los participantes, son asumidas como debilidades por muchos de ellos. Entre éstas cabe destacar:

- Promover el desarrollo de sus colaboradores (16) *
- Organizar y gestionar en forma eficiente los recursos humanos (18)
- Realizar diagnósticos de la situación actual (5)

* Número correspondiente en el listado

En el cuadrante opuesto, es decir aquellas competencias consideradas como poco importantes para la gestión de las instituciones de ETP pero señaladas como fortalezas personales, encontramos las siguientes:

- Tener iniciativa y anticiparse a los hechos (29)
- Adecuar la conducta a las metas de la organización (20)

- Fijar metas ambiciosas pero alcanzables (22)
- Tolerar la tensión o el estrés (9)

* Número correspondiente en el listado

El diagrama de dispersión que se presenta a continuación permite visualizar las diferentes situaciones analizadas: en el cuadrante izquierdo superior se ubican las competencias ponderadas positivamente por su importancia y que, a su vez, fueron identificadas como fortalezas por los participantes. En el cuadrante superior derecho se ubican aquellas competencias importantes para los entrevistados pero que son asumidas como debilidades. Por último, en el cuadrante inferior izquierdo encontramos capacidades percibidas como poco importantes y destacadas como fortalezas. Al igual que en el gráfico anterior, las competencias se han identificado con el número asignado en la tabla anterior.

Gráfico 12. Competencias gerenciales según grado de importancia y percepción de fortaleza/debilidad



Para complementar este apartado dedicado al análisis de las opiniones de los entrevistados acerca de la gestión de las instituciones de ETP, se presentará a continuación una lectura enfocada en aquellos factores que los docentes y directivos de los establecimientos educativos suelen identificar como obstáculos para una gestión institucional de calidad. Las respuestas obtenidas fueron agrupadas en tres grupos temáticos: obstáculos relacionados con la propia organización interna de las escuelas y centros de formación; obstáculos derivados de la relación con las distintas agencias del Estado Provincial y con el sistema educativo de la jurisdicción en particular; y obstáculos vinculados con el tipo de relación que estas instituciones establecen con el entorno social y productivo en el que

están insertas. El gráfico siguiente ilustra el peso que cada una de estas categorías aporta al total de respuestas:

Gráfico 13: Obstáculos para una buena gestión de las instituciones de ETP



Como puede advertirse, la mayoría de las respuestas (48%) apuntaron a las dificultades internas en la propia organización de las instituciones como obstáculo principal para la gestión. Dentro de esta categoría, asimismo, fue posible distinguir:

- Aspectos relacionados con los **recursos humanos disponibles** (23%): escasez de personal de gestión calificado y dificultades para formar equipos de trabajo
- Aspectos que apuntan a la **metodología y uso de información** adecuada (17%): ausencia de instrumentos de evaluación y seguimiento de proyectos, falta de información oportuna y confiable.
- Aspectos relacionados con la **cultura institucional** (8%) que aluden a la rigidez y la poca permeabilidad al cambio.

La articulación con el Estado Provincial y el sistema educativo de la jurisdicción también fue señalada como una fuente de obstáculos para el ejercicio de una buena gestión institucional. Este sentido, las respuestas apuntaron principalmente, a la *falta de recursos financieros* (10%) y a la *dificultad para implementar innovaciones* (10%) identificada con la ausencia de un marco legal que favorezca este tipo de prácticas y con cierta rigidez en las dependencias de gobierno para adaptarse al cambio.

Por último, la vinculación con el entorno social y productivo se destacó como un factor obstaculizador para la gestión tanto por la *dificultad para articular acciones con el sector productivo* (11%) como también por *desconocimiento de la realidad local o regional* (10%) y la *falta de herramientas para el análisis* de la misma (2%).

Obstáculos, debilidades y uso del tiempo

A modo de cierre de este apartado, resulta pertinente analizar las posibles vinculaciones entre aquellos factores identificados más frecuentemente como obstáculos para la gestión y las competencias identificadas como debilidades de los participantes. Asimismo, este análisis puede extenderse a la relación entre dichos obstáculos y las tareas a las que no es posible dedicar el tiempo necesario a pesar de la importancia que revisten para los docentes y directivos de ETP.

Como se señaló con anterioridad, una de las principales dificultades que afectan a la gestión de estas instituciones educativas se relaciona con la posibilidad de *formar equipos de trabajo* y con la *escasez de personal de gestión calificado*. Al mismo tiempo, pudimos advertir que ciertas competencias consideradas importantes -pero que constituyen una debilidad para muchos de los entrevistados- están vinculadas con estos factores obstaculizadores: es el caso de la *promoción del desarrollo de los colaboradores* (lo que se supone debería mejorar la escasez de personal calificado) y *organizar y gestionar en forma eficiente los recursos humanos*, lo cual podría contribuir a la conformación de equipos de trabajo más ajustados a las necesidades de la institución. De esta forma, es posible considerar que la superación de este tipo de obstáculos en la gestión puede encontrarse en la propia transformación de ciertas debilidades en fortalezas, en la adquisición de destrezas para administrar los recursos humanos disponibles y fomentar la capacitación y crecimiento de los mismos.

De manera similar, puede pensarse que los obstáculos identificados como parte de la *relación con el entorno social y productivo* (dificultad para articular acciones con el sector productivo, desconocimiento de la realidad local o regional) se vinculan con ciertas debilidades en las competencias de gestión señaladas por los encuestados, como por ejemplo la capacidad de *realizar diagnósticos de la situación actual*. Si bien dicha capacidad puede ser potenciada a partir de instancias de capacitación, también es importante señalar que muchos de los encuestados identificaron una serie de tareas postergadas -a las cuales no se les dedica el tiempo que amerita su importancia relativa- tales como la *promoción de convenios para el trabajo en red con otras instituciones educativas y organizaciones del sector productivo*, la *gestión de recursos para el desarrollo de proyectos*, y la *distribución de información sobre la implementación de los proyectos en curso*. Esta mirada de conjunto parece indicar que las dificultades para establecer vínculos potentes con el sector productivo se asienta en problemas de índole formativo (cómo hacerlo) así como también en problemas de gestión (cómo hallar tiempo y recursos para hacerlo).

Por último, la *insuficiencia de recursos financieros* (otro de las dificultades destacadas) si bien puede ser considerada como un obstáculo cuya resolución se encuentra por fuera del campo de acción de los directivos y docentes -en la medida en que parte de esos recursos se corresponden con las asignaciones presupuestarias ministeriales- también es cierto que las instituciones de ETP poseen cierto margen para gestionar recursos extra presupuestarios genuinos. En este sentido, la escasez de financiamiento (entendida como uno de los factores que obstaculiza la gestión de las instituciones educativas) también podría relacionarse con la capacidad de *gestionar recursos para el desarrollo de proyectos*, una tarea a la cual no se le dedica el tiempo suficiente en relación con la importancia que reviste para los participantes.

En síntesis, lo que se pretende destacar con estas observaciones es que alguno de los factores identificados como obstáculos para la gestión de las instituciones de ETP podrían ser modificados o moderados en la medida en que la distribución de los tiempos dedicados a las tareas cotidianas fuera más eficiente, de modo tal que lo urgente o lo cotidiano no desplace a lo importante. A su vez, otro grupo de factores indican la necesidad que tienen los participantes de capacitarse en temáticas

relativas a la gestión de instituciones, en dónde también se aborden cuestiones que hacen a la profundización de las relaciones institucionales y la lectura o análisis del entorno en el cual se encuentra la institución.

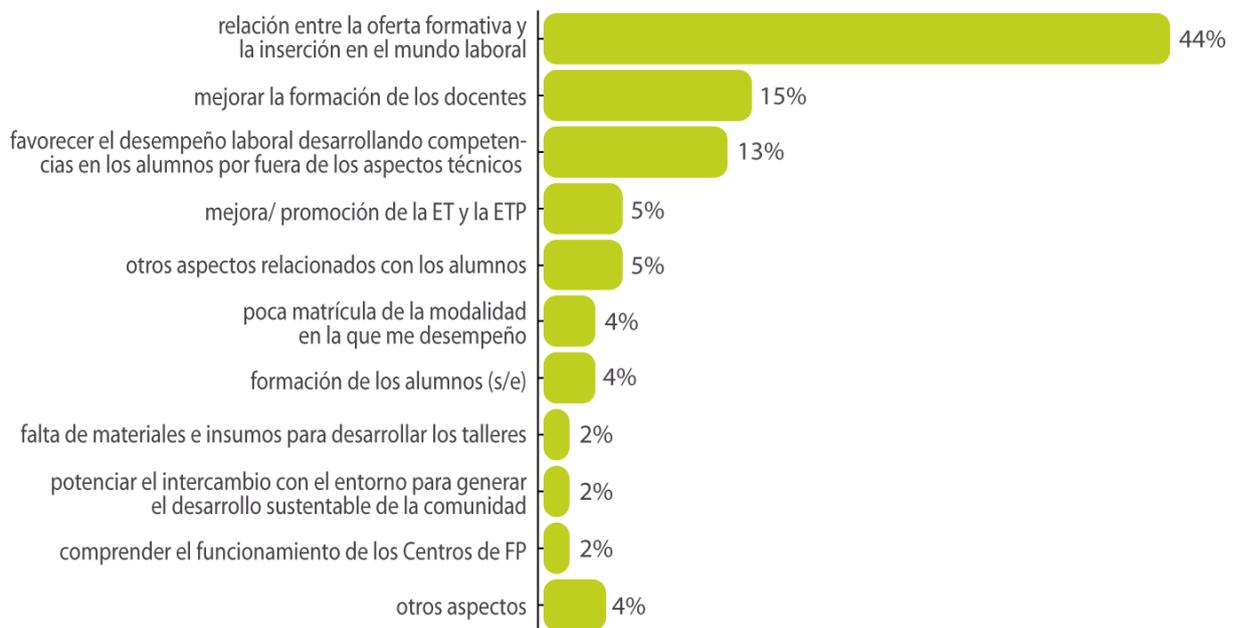
Preocupaciones en el campo de la ETP y expectativas sobre el postítulo

El último bloque del cuestionario auto-administrado sobre el perfil de los participantes -que se analizará en este capítulo- indagó acerca de las principales preocupaciones de los participantes sobre la educación técnico profesional. Se profundizó en este campo mediante el uso de preguntas abiertas, es decir, aquellas en donde los encuestados construyen sus propias respuestas en forma de breves relatos o enunciaciones sin la orientación de respuestas predeterminadas entre las cuales elegir. De este modo, se habilita una especie de “apertura cualitativa” dentro del cuestionario, lo cual permite captar respuestas complejas que luego son analizadas y resumidas en categorías afines que pueden cuantificarse. De igual manera, se relevaron también las expectativas que presentaban los asistentes al postítulo respecto de su trayectoria por el Postítulo de de Gestión de Educación Técnico Profesional ofrecido por la UNIPE.

Las principales preocupaciones que manifestaron los participantes, se centraron con mayor frecuencia en los problemas que plantea la *articulación entre el contenido de la oferta educativa que brindan y la posible inserción de los egresados en el ámbito laboral*. Como se muestra en el gráfico 14, cerca de la mitad de las respuestas obtenidas se enfocaron en este aspecto, destacando la necesidad de fortalecer la inserción de los alumnos en el ámbito socio-productivo local y la articulación entre la oferta curricular y la demanda laboral. Claramente, estos dos aspectos resultan complementarios y pueden pensarse como dos caras de un mismo fenómeno: una mayor adecuación entre el contenido curricular de la propuesta de ETP y los perfiles demandados por el sector productivo potenciaría las posibilidades de los egresados de insertarse efectivamente en el mercado laboral.

Otros aspectos también fueron mencionados por los entrevistados como preocupaciones principales de la ETP, aunque claramente con menor intensidad o frecuencia. Entre éstos cabe señalar *la mejora de la formación docente* (que ocupa el segundo lugar en importancia con un 15%) y el desarrollo de competencias que favorezcan el desempeño laboral de los alumnos, más allá de su formación técnica específica (13%). En el caso de la primera, se trata de una categoría que reúne consideraciones de distinto tipo: la necesidad de mejorar la formación técnica específica de los docentes, las carencias de formación en cuestiones pedagógicas y didácticas, así como también la falta de capacitación en gestión educativa. En el caso de la segunda, refiere a competencias generales que exceden la formación técnica tales como brindar bases para que los alumnos se desarrollen de forma emprendedora y para que puedan adaptarse frente a los cambios.

Gráfico 14: Preocupaciones de los participantes en el ámbito de la ETP



En función de esta primera aproximación sobre las preocupaciones en el ámbito de la educación técnico profesional, el análisis se orienta hacia las expectativas de formación de los participantes en relación con el postítulo de gestión de instituciones de ETP. Al respecto, la información obtenida mostró que las expectativas de los participantes se concentran en el ámbito del *desarrollo y crecimiento personal*: adquirir herramientas nuevas, actualizarse, mejorar el desempeño laboral, ampliar el perfil profesional, ascender en la carrera docente accediendo a cargos de conducción, etc. Este tipo de respuestas fue la habitual en 6 de cada 10 casos, lo cual da cuenta del peso que tienen a nivel general (61%). (Ver gráfico 15).

En un segundo nivel de presencia, encontramos, un conjunto de respuestas que remiten a expectativas de otro orden: aquellas que suponen un impacto positivo de la propuesta formativa respecto del *desarrollo institucional* (14%) y del *fortalecimiento de los lazos que unen a estas instituciones educativas con su entorno social y productivo* (13%). Contrariamente a la categoría anterior, el acento aquí no está puesto sobre el desarrollo o crecimiento personal sino específicamente en la mejora del funcionamiento de los establecimientos educativos que brindan educación técnica y formación profesional. En términos concretos, se trata de desarrollar las habilidades para diseñar proyectos innovadores para estas instituciones, obtener pautas y estrategias para mejorar la planificación y el diseño curricular, saber “leer” y comprender el entorno social y económico para mejorar la inserción laboral de los egresados y las intervenciones realizadas por las instituciones educativas en este sentido.

Gráfico 15: Expectativas de los participantes en relación con el curso



Resulta interesante la relación entre las temáticas mencionadas frecuentemente como “preocupaciones de los entrevistados en el campo de la educación técnico profesional”, con las expectativas de formación que acabamos de exponer. Lo primero que surge al vincular ambas dimensiones es un claro desequilibrio entre aquellos núcleos problemáticos que resultaron más preocupantes para los docentes y directivos y la posibilidad que éstos advierten de poder revertirlos o mejorarlos a partir de una instancia de capacitación como la que ofrece el Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional. En términos generales, lo que se observa es un desplazamiento desde lo institucional hacia lo personal y viceversa: mientras que las mayores preocupaciones remiten a problemáticas de carácter institucional (cómo hacer que las ofertas formativas en ETP se adecúen a la realidad del entorno social y productivo), las expectativas de los participantes se concentran en los aportes personales e individuales de la capacitación de cada docente y/o directivo. De manera contraria, la formación de estos cuadros no aparece como una preocupación de primer orden aunque la capitalización individual de la oferta formativa -en términos de desarrollo personal y/o en la mejora de la trayectoria laboral- ocupa un lugar destacado entre los resultados esperados al finalizar el postítulo. Esto indica que para los encuestados existe una débil vinculación entre las expectativas de capacitación y los problemas detectados en el campo de la ETP.

Surge así, el interrogante sobre *¿Por qué no se presenta de forma más evidente la relación entre los procesos de capacitación y la posibilidad de mejoras de carácter institucional, más allá de que los mismos impliquen una mejora laboral y profesional a nivel personal?* Esta pregunta resulta especialmente llamativa si se considera que los encuestados no se desempeñan solamente como docentes frente a alumnos, sino que también se trata de miembros de los equipos directivos. Del mismo modo, cabría preguntarse *¿en qué instancias o ámbitos consideran que sería posible resolver estas cuestiones?* y *¿qué rol les cabe entonces a los equipos de trabajo que se desempeñan en una institución si las mejoras de capacitación no logran impactar en una mejora institucional?*

Es dable pensar que este desajuste o desplazamiento entre preocupaciones y expectativas puede encontrar su origen en una forma de concebir la formación y la actualización docente que lleva años

de instalación en el sistema educativo y que resulta deudora de un enfoque mercantilista de la formación docente continua, en el cual se privilegia la adquisición de competencias personales y la construcción de una trayectoria individual sin que eso necesariamente esté asociado con la inserción institucional de cada docentes o directivo. En este sentido, la metodología de trabajo del postítulo desarrollado desde UNIPE (que tiene como organizador del proceso formativo el diseño de un proyecto de mejora institucional) y el modo en que el mismo se construye (integrando los productos parciales de cada materia como insumo para éste y buscando promover el trabajo colectivo) intenta romper con esta lógica de capacitación individual, jerarquizando la formación de equipos de trabajo enmarcados en una institución concreta que tiene un vínculo particular con su entorno. No obstante, la impronta individualista se ve reflejada en las expectativas de los participantes que, en el 61% de los casos, respondieron pensando en su propia formación y no en el impacto institucional de la misma.

Evaluación del postítulo de ETP y aportes principales

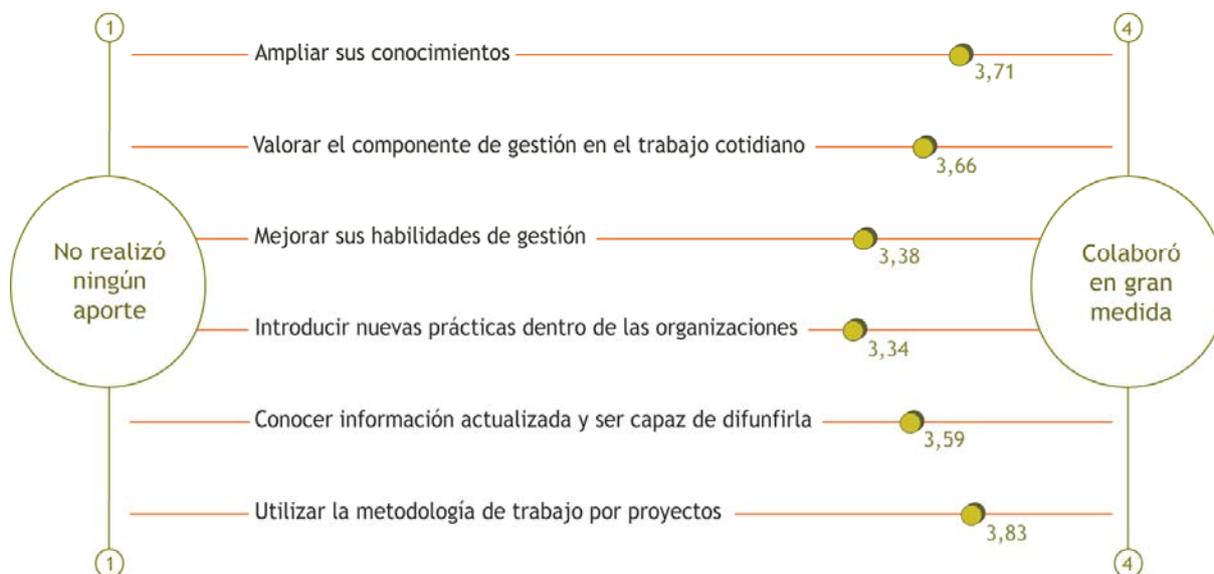
Además de la encuesta realizada al inicio de la cursada -que permitió relevar los datos utilizados para delinear el primer apartado sobre el perfil de los alumnos- se aplicaron dos cuestionarios orientados a captar las percepciones de los participantes acerca del postítulo. En ambos casos, se pidió que evaluaran una serie de aspectos sobre los cuales el Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional ofrecido por la UNIPE se proponía accionar. Si bien el resultado de estas evaluaciones es de mucha importancia para el monitoreo interno del desarrollo del postítulo, en este caso nos proponemos solamente analizar aquellos aspectos que pueden ponerse en relación con los obstáculos de mayor importancia para la gestión de las instituciones de ETP identificados anteriormente.

En relación al aporte del Postítulo se focalizó en estos 6 objetivos:

- Ampliar conocimientos
- Valorar el componente de gestión en el trabajo cotidiano
- Mejorar habilidades de gestión
- Introducir prácticas innovadoras en las organizaciones
- Conocer información actualizada y ser capaz de difundirla
- Utilizar la metodología de trabajo por proyectos

Cada uno de estos elementos fue evaluado mediante una escala de 1 a 4 puntos, en donde el valor 1 indicaba que el postítulo no ha realizado ningún aporte y el valor 4 que había colaborado en gran medida. Como puede observarse en el gráfico siguiente, las percepciones acerca de los aportes del postítulo fueron altamente positivas.

Gráfico 16. Evaluación de medio término sobre diversos aportes del curso de ETP



La importancia de estas valoraciones no sólo se relaciona con la efectividad del postítulo sino que adquiere una particular relevancia en la medida en que se relaciona con otros elementos que hemos venido analizando. A modo de ejemplo: uno de los obstáculos más frecuentemente identificado para el gerenciamiento de las instituciones de ETP es la escasez de personal de gestión calificado, por lo cual la valoración positiva de los participantes respecto de la ampliación de conocimientos y la mejora de habilidades de gestión representa un aporte significativo. De manera similar, los aportes del postítulo en relación con el acceso a información actualizada y la utilización de la metodología de trabajo por proyectos pueden contribuir a disminuir la incidencia de otros obstáculos ya señalados: la ausencia de instrumentos de evaluación y seguimiento de proyectos y la falta de información oportuna y confiable. Por último, el hecho de que el postítulo favorezca la introducción de prácticas innovadoras en las organizaciones puede resultar un aporte para reducir cierta rigidez en la cultura institucional y aumentar la permeabilidad al cambio, elementos también señalados como obstáculos para la buena gestión de las ofertas educativas de ETP. De esta forma, los aportes valorados positivamente por los entrevistados pueden contribuir a desplazar o moderar las limitaciones agrupadas anteriormente bajo la categoría modal *“dificultades internas de organización”*, que había acumulado la mitad de las menciones relevadas como obstáculos.

Por último, se presentan los resultados de la evaluación de los módulos temáticos alrededor de los cuales se organizó el postítulo, la cual fue efectuada por los participantes al finalizar la cursada. El interés en analizar esta información se sostiene no sólo en la necesidad de conocer las percepciones sobre postítulo de aquellos que lo han realizado sino también para identificar el grado de adecuación entre los contenidos brindados por la propuesta formativa y los intereses y necesidades de los asistentes.

Evaluación de los módulos temáticos

El Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional ofrecido por la UNIPE se organizó en base a cuatro módulos (espacios curriculares) y un seminario de integración que funcionó de manera

transversal, articulando los contenidos de aquéllos con las ideas-proyecto de los participantes y orientando la construcción del trabajo final integrador. Los ejes temáticos correspondientes a cada espacio curricular fueron:

- **Espacio Curricular I**

Diagnóstico del entorno social, económico, laboral y educativo
Formación por competencias

- **Espacio Curricular II**

Dirección estratégica de las organizaciones de ETP
Gestión administrativo financiera

- **Espacio Curricular III**

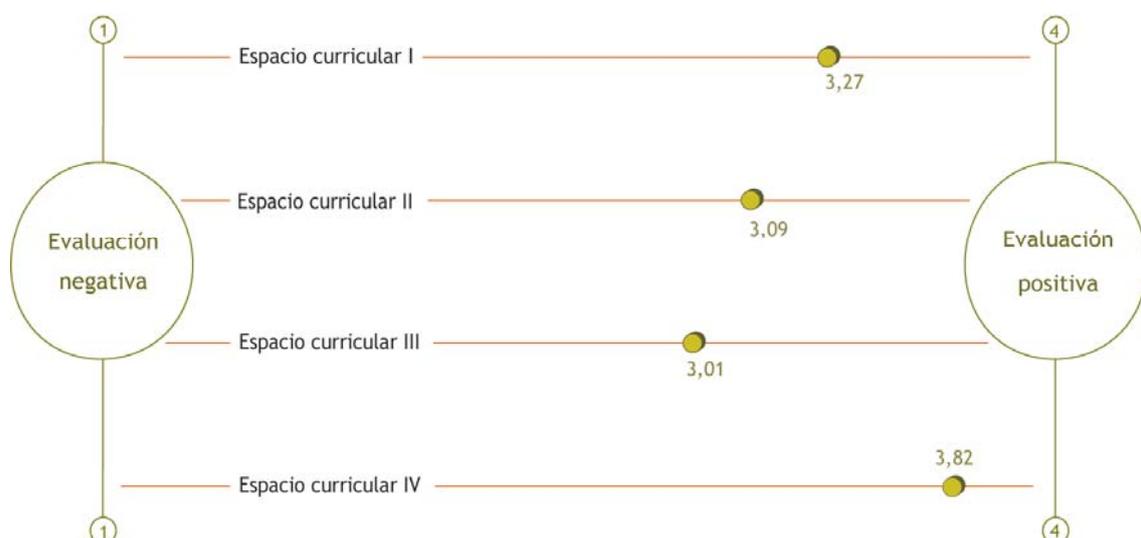
Organización y gestión de centros de ETP
Gestión de las relaciones institucionales

- **Espacio Curricular IV**

Gestión de proyectos de ETP
Gestión de la evaluación

A su vez, cada uno de los espacios curriculares fue evaluado desde diferentes perspectivas. A los fines del presente análisis, serán considerados solamente 4 aspectos: su *adecuación con la realidad*, su *pertinencia con la práctica profesional*, su *utilidad* y su aporte en términos de *estrategias y elementos novedosos*. De esta forma, se construyó una escala que oscila entre 1 y 4 puntos y que permite valorar cada uno de los espacios curriculares: el valor 1 indica que los cuatro aspectos fueron ponderados negativamente mientras que el valor 4 señala que todos los elementos fueron apreciados de manera positiva. Los resultados de esta operación se muestran en el gráfico siguiente:

Gráfico 17. Evaluación final sobre los espacios curriculares del curso de ETP



Como puede advertirse, si bien los cuatro módulos temáticos obtuvieron una valoración positiva, fueron los contenidos de los espacios curriculares I y IV los que mejor puntuación recibieron por parte de los docentes y directivos.

Si se atiende a los elementos que componen de cada uno de ellos, es posible advertir que los participantes privilegiaron en su evaluación los aportes del postítulo orientados a:

- la contextualización del sistema de educación técnico profesional en el marco del conjunto de relaciones que deben establecerse entre éste y el sistema social, económico, laboral y productivo **-diagnóstico del entorno-** y a la formulación de ofertas de **formación por competencias**, a partir de la identificación de las demandas sectoriales del sistema socio productivo y del mercado de empleo;
- el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos en función de las necesidades de la ETP y de las instituciones particulares **-gestión de proyectos-** y la incorporación de **gestión de la evaluación** como una herramienta conceptual y metodológica para el gerenciamiento de las mismas.

En ambos casos, se trata de aspectos señalados en varias oportunidades a lo largo de este informe, ya sea porque fueron considerados por los entrevistados como preocupaciones centrales en el ámbito de la ETP (relacionarse mejor con el entorno productivo); como obstáculos para la buena gestión de las instituciones (por la carencia de herramientas metodológicas de evaluación y seguimiento de proyectos); o bien como competencias deseables pero poco desarrolladas (capacidad para efectuar diagnósticos sobre la realidad social y las demandas laborales). En este sentido, puede decirse que los ejes temáticos más valorados por los entrevistados por su utilidad, su pertinencia y sus aportes innovadores resultan adecuados a los intereses y preocupaciones principales de los actores que han transitado por esta oferta formativa.

En síntesis:

En esta investigación se han consultado a directivos y docentes de ETP y FP, participantes del “Postítulo en Gestión de Educación Técnica Profesional”, ofrecido por la UNIPE, en las sedes de San Fernando y Bragado a lo largo del 2009 y principios del 2010.

Del análisis de los perfiles de los participantes, se puede observar que su trayectoria educativa presenta ciertas disparidades: por un lado, se advierte un mayor nivel formativo general, entre los docentes y directivos del ámbito de las Escuelas Técnicas; y por el otro, es menor la presencia de acreditaciones universitarias entre los docentes y directivos del ámbito de la Formación Profesional, lo cual es compensado con una mayor asistencia a instancias formativas específicas.

Del perfil ocupacional de los participantes se analizaron las funciones desempeñadas y antigüedad en el cargo, predominando extensas trayectorias ocupacionales. En este sentido, la mayor parte de los cursantes se dedican intensamente a la labor educativa y complementa su desempeño en la institución educativa con otras actividades: docencia en otras instituciones educativas, actividades productivas y de servicios en el sector privado, etc. Además, la mitad de los encuestados, ha participado en proyectos de vinculación entre el sistema educativo y el productivo.

En cuanto a la percepción de las modalidades de gestión de las instituciones de ETP, se establece una diferenciación entre las actividades relativas al funcionamiento interno de las mismas y las actividades relativas al funcionamiento en relación con el entorno. Las tareas directivas y docentes realizadas no son usualmente complementadas con otras actividades de carácter académico o de investigación, sean estas instancias de desarrollo teórico, conceptual y/o metodológico o de actualización profesional. Asimismo, el nivel de dominio de herramientas informáticas resulta, en líneas generales, bastante elevado; aunque, el dominio de plantillas de cálculo y utilidades para la gestión de bases de datos parece ser el uso menos habitual.

Con relación a la evaluación de una serie de competencias de gestión (que han sido calificadas por los participantes en función del grado de importancia de las mismas para la gestión) surgen como muy importantes: son las competencias que puntan al desarrollo de equipos de trabajo y al impulso del trabajo cooperativo; luego les siguen otras que impactan directamente sobre el aspecto institucional (planificación, fortalecimiento, desarrollo de proyectos innovadores); así como también la propia actualización y formación profesional.

Como obstáculos para la gestión institucional de calidad, se identificaron tres tipos: 1) los relacionados con la propia organización interna de las escuelas y centros de formación; 2) los derivados de la relación con las distintas agencias del Estado Provincial y con el sistema educativo de la jurisdicción en particular; y 3) los vinculados con el tipo de relación que estas instituciones establecen con el entorno social y productivo en el que están insertas. La mayoría (48%) apuntaron a las dificultades internas en la propia organización de las instituciones como obstáculo principal para la gestión. Del análisis de esta información se puede señalar que los factores identificados como obstáculos, podrían ser modificados o moderados en la medida en que la distribución de los tiempos dedicados a las tareas cotidianas fuera más eficiente, de modo tal que lo urgente o lo cotidiano no desplace a lo importante. A su vez, surge la necesidad que tienen los participantes de capacitarse en temáticas relativas a la gestión de instituciones, en dónde también se aborden cuestiones que hacen a la profundización de las relaciones institucionales y al análisis del entorno en el cual se encuentra la institución.

Las principales preocupaciones que manifestaron los participantes sobre la ETP, se centraron con mayor frecuencia, en los problemas que plantea la articulación entre el contenido de la oferta educativa que brindan y la posible inserción de los egresados en el ámbito laboral (44%). Otros aspectos señalados fueron la mejora de la formación docente (que ocupa el segundo lugar en importancia con un 15%) y el desarrollo de competencias que favorezcan el desempeño laboral de los alumnos, más allá de su formación técnica específica (13%).

Surge así, el interrogante sobre ¿Por qué no se presenta de forma más evidente la relación entre los procesos de capacitación y la posibilidad de mejoras de carácter institucional, más allá de que los mismos impliquen una mejora laboral y profesional a nivel personal? Esta pregunta resulta especialmente llamativa si se considera que los encuestados no se desempeñan solamente como docentes frente a alumnos, sino que también se trata de miembros de los equipos directivos. Del mismo modo, cabría preguntarse ¿en qué instancias o ámbitos consideran que sería posible resolver estas cuestiones? y ¿qué rol les cabe entonces a los equipos de trabajo que se desempeñan en una institución si las mejoras de capacitación no logran impactar en una mejora institucional?

En este sentido, se observó que aproximadamente la mitad de los alumnos del postítulo (46%) han participado en proyectos de vinculación entre el sistema educativo y el sistema productivo. Cabe señalar que este tipo de articulaciones fueron más frecuentes entre los docentes y directivos de instituciones del interior de la provincia de Buenos Aires (54%), mientras que en el caso de aquellos

que se desempeñaban en instituciones del conurbano resultó del 27%. Es importante destacar, asimismo, que un 1 de cada 3 entrevistados participó en proyectos de identificación de demandas de recursos humanos, siendo esta participación mucho más intensa entre los docentes de instituciones de Formación Profesional (54%) y muy débil en el caso de las Escuelas Técnicas (17%).

Respecto a la evaluación del postítulo desarrollado por UNIPE, donde nos proponemos solamente analizar aquellos aspectos que pueden ponerse en relación con los obstáculos de mayor importancia para la gestión de las instituciones de ETP, los participantes privilegiaron como aportes los orientados a: 1) la contextualización del sistema de ETP en el marco del conjunto de relaciones que deben establecerse entre éste y el sistema social, económico, laboral y productivo -diagnóstico del entorno- y a la formulación de ofertas de formación por competencias, a partir de la identificación de las demandas sectoriales del sistema socio productivo y del mercado de empleo; y 2) el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos en función de las necesidades de la ETP y de las instituciones particulares -gestión de proyectos- y la incorporación de la evaluación como una herramienta conceptual y metodológica para la gestión de las mismas. En ambos casos, se trata de aspectos que surgen como preocupaciones centrales en el ámbito de la ETP o bien como competencias deseables pero escasamente desarrolladas.

Línea 2: Análisis cualitativo del perfil institucional y del enfoque basado en competencias

En el presente capítulo se analizarán las once entrevistas en profundidad realizadas a los miembros de los equipos directivos de instituciones de educación técnica y formación profesional de la provincia de Buenos Aires. La guía de entrevistas utilizada propone cuatro temáticas o bloques que apuntaron a relevar el modelo de gestión utilizado en los establecimientos con miras a la elaboración de los planes de mejora, la realización de actividades de extensión, cualquiera sea el modo en que se denominen, el grado de desarrollo de relaciones institucionales, y la incorporación de la formación basada en competencias.

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas siguiendo los cuatro bloques temáticos.

Presentación de Planes de Mejora

La Ley de Educación Técnico Profesional aprobada en setiembre de 2005 y que ya mencionáramos en este trabajo creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional que permitió, a partir de la presentación de planes de mejora jurisdiccionales e institucionales, garantizar la inversión necesaria para el mejoramiento de la calidad de las instituciones de ETP.

Es por ello que a partir del 2006 todos los establecimientos públicos de educación técnico profesional pusieron en marcha planes de mejora. Estos planes posibilitaban que cada institución definiera las líneas de acción a incluir, las que podían abarcar los siguientes aspectos: estrategias para la igualdad de oportunidades, vinculación con instituciones de ciencia y tecnología y con entidades del sector socio-productivo, actividades relativas a prácticas profesionalizantes, bibliotecas técnicas especializadas, equipamiento de talleres y laboratorios y espacios productivos institucionalizados, aseguramiento de condiciones de higiene y seguridad de los entornos en que se desarrollan las prácticas profesionalizantes, acondicionamiento edilicio, conectividad a Internet. El rubro referido a la formación inicial y continua de directivos y docentes de ETP queda reservado para el nivel jurisdiccional.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, en los primeros años los fondos invertidos representaban el 14% del total de recursos aplicados a esta política. Para los años siguientes, ya pasaron a representar la tercera parte.

Las entrevistas efectuadas a los directivos permiten observar que la mayoría de los planes (16 sobre 20) se destinaron al equipamiento de talleres y laboratorios:

“el objetivo (fue) equipar todos los cursos (tener materiales, herramientas, tecnología, como proyector, computadoras), a excepción del último que va a ser para docentes”.

“El principal objetivo fue mejorar la empleabilidad de los alumnos, a partir de tener maquinarias y herramientas necesarias. También están trabajando también con un plan para mejorar las aulas taller (de carpintería, gas, electricidad), que fueron construidos por soldados hace 20 años y están muy precarios”.

“presentamos un proyecto vinculado con el programa ‘Una computadora para cada alumno’, ya que ese programa fue una estrategia inconclusa...esto de entregar las netbooks sin cableado, ductos, etc. ... con lo que propusimos realizar una **red interna** para poder usarlas”.

“actualización en cuanto a aparatos, en la parte electromecánica se pidieron tornos nuevos automáticos, en la parte de química se pidieron cromatógrafos. Una actualización en la parte de **equipamiento**.”

“En esta transformación educativa esta Escuela, en el 2005, se convirtió de Media a Técnica. Así que hubo que equipar la Escuela de cero. No tenía ningún **equipamiento**. La modalidad de los talleres, la especialización es la electromecánica, así que el equipamiento que se necesitaba era grandioso y muy costoso. Al contar con la resolución de creación de la Escuela, a partir del ciclo lectivo 2005 que se transforma en Técnica... Se contó en ese momento para comprar lo indispensable (un torno y equipamiento menor) con un subsidio de \$40.000 [del Fondo]. Y de ahí en más la única fuente, prácticamente, fueron los planes de mejoras..”

Los planes que no se destinaron al equipamiento, se enmarcaron en otras líneas de acción, tales como el aseguramiento de condiciones de higiene y seguridad; el acondicionamiento edilicio y la mejora de la conectividad a Internet:

“No cuenta con cielo raso ni piso, el techo necesita mantenimiento. Entonces, con este plan vamos a poder mejorar todo lo que es **edilicio**.”

“todo lo que hace a la seguridad de los chicos, tanto en el taller como en el laboratorio, sumar insumos en esas partes y **adecuación edilicia**, porque estaba todo muy venido abajo.”

“Con respecto a los egresados, queríamos saber qué es lo que hace después de darle el curso el egresado, tener un **seguimiento**. Era una fuente de información importante para nosotros. Entonces se trabajó en hacer una página web en la que el egresado pueda contestar algunas preguntas y que sea un ida y vuelta. Una red social, algo así”.

“Si bien los docentes conocían estas herramientas, faltaba la **capacitación**”.

Se recuerda que la capacitación docente está centralizada en los planes jurisdiccionales, la formación de docentes no estuvo destinada a la actualización tecnológica sino a capacitación para la gestión⁵¹. Este ítem o línea de acción dentro de los planes de mejora sería esperable que comience a adquirir una importancia cada vez mayor. Una vez resueltas las necesidades más apremiantes y que se vinculan con el equipamiento y actualización desde el punto de vista tecnológico o con el acondicionamiento edilicio, cabría suponer que los proyectos tenderán a brindar a los directivos y docentes herramientas de gestión que permitan mejorar la calidad educativa y articular con el entorno socioproductivo.

⁵¹ Esta situación se está revirtiendo en el marco del Programa Conectar Igualdad. Además, es necesario señalar los esfuerzos realizados desde la DIPREGET para atender esta debilidad.

Proceso de formulación de los planes de mejora

El relato que más aparece es aquel en el que el proceso de formulación **comenzó siendo individual para luego tornarse grupal**. En esos casos, la decisión en manos de una persona (“nosotros nos acercamos y el toma lo que se acerca en primera instancia, que después los fue puliendo, éstas personas nos sirven, éstas las voy a utilizar para otra cosa”; “el primer actor fue el director”) luego se transformó en grupal, al punto tal que toda la decisión fue delegada (“hoy en día está el equipo conformado”, el “director delega, y después recibe”).

La falta de experiencia de trabajo en equipo implicó que tuvieran que transitar ese proceso, en un primer momento, de manera individual (“la formación en equipo nunca la tuvimos, y las primeras charlas eran de matarse. Esto de hablar y que el otro escuche, tuvimos que aprender todos”) pero pronto apareció la necesidad de armar equipos debido a la complejidad que iban adquiriendo los proyectos (“el mayor inconveniente que se fue teniendo fue el pedido de los presupuestos, ya que eran muchos los materiales que se necesitaban. Y a su vez pasaba el tiempo de la presentación, aceptación y ejecución del plan. Por tal motivo los precios cambian, y frente a los cambios, volver a empezar frente a los proyectos”).

Los equipos fueron conformados por varias personas (preceptores, docentes, jefes de área, instructores o maestros de taller) donde cada uno trabajaba en su especialidad y cabe destacar los casos en los que se trabajaba de manera conjunta la parte institucional (en una “jornada docente en la que integramos a todos”) para que pudiera surgir la visión y misión.

Otras modalidades de trabajo implicaron el **trabajo en equipo desde un primer momento**, aunque siempre la responsabilidad primaria recayó en el director o vicedirector:

“Ahí trabajamos con el equipo. En realidad quien más trabajó en esto fue el vicedirector, fue el jefe de área, fue también el jefe del departamento de construcciones, que es un ingeniero civil, que a su vez está trabajando también para la municipalidad. No fuimos muchas personas pero son cuatro...”

“Se encargaba la vice directora de ese momento, con los representantes del área: El jefe de laboratorio para la parte de química, y el jefe de área para la parte electromecánica”.

En otros relatos **empezó siendo grupal pero terminó siendo la responsabilidad de uno:**

“el primer plan de mejoras lo coordinó la dirección .., con jefes de departamentos. Ellos, prácticamente, trabajaron fuera de horario elaborando los planes de mejora. Los demás planes los desarrolló el director y el vicedirector”

Motivó este hecho el no contar con espacios adecuados ni con la capacitación necesaria para elaborar los planes:

“nadie recibió una capacitación para poder desarrollarlos. Las líneas de acción, el trabajo minucioso que hay que realizar para su confección. Es muy importante conocer muy a fondo la escuela. No se cuentan con los espacios para que el personal docente pueda participar porque no hay espacios de reunión, así que se tiene que realizar a pulmón. Tampoco hay *capacitación*. Y bueno, se fue consultando al equipo docente sobre el equipamiento que

necesitaran, que nos fundamentaran por qué, y el equipo directivo lo iba armando. Lo aprendimos sobre la marcha, leyendo los formularios, las indicaciones. Y pudimos desarrollarlos, dentro de todo muy bien ... Además *la participación cuesta*. Cuesta porque no hay un espacio, tampoco, que permita la reunión de los docentes fuera del dictado de las clases. Tampoco se pueden suspender las clases para realizar los planes de mejora. Así que es tiempo extra que los docentes tienen que destinar a la escuela. Bueno, es difícil la realización. Pero es la única forma genuina que tenemos de obtener fondos y de equipar la escuela para cumplir con su finalidad educativa...”.

Por último, otra estrategia que apareció en la elaboración de los planes y que es preocupante porque refleja un reconocimiento de la imposibilidad de armar esos proyectos por parte de las escuelas o centros, fue la contratación de consultoras tanto para la planificación como para la implementación. Se reconoce claramente que las consultoras constituyen una “guía” importante en la presentación de los planes porque necesitan que “alguien nos diga ‘ahora hacemos esta parte del proyecto, ahora esta otra’”. Sin duda este es un aspecto que reviste alta preocupación.

Identificación de problemas

Un punto central en la elaboración de los planes de mejora fue, justamente, la necesidad de identificar cual es *el problema o los problemas* principales a resolver por los establecimientos educativos, esto es, cuáles constituyen el nudo crítico de la gestión, qué grado de prioridad se le asigna a cada uno, cuáles son las estrategias de corto, mediano, y largo plazo para resolverlos, etc.

Al relevar este aspecto detectamos varios casos, algunos de los cuales se dieron de manera complementaria.

El primero sería el caso donde el proceso de identificación del problema estuvo a cargo de **una sola persona**. Para cada problemática, la escuela o centro convoca al especialista que tiene en ese tema:

“Se llamaba al instructor del propio curso para la identificación del equipamiento a incorporar, se veía la zona y dónde a futuro iba a trabajar. Si era un lugar muy lejano se trataba de ver si se podía guardar el equipamiento porque nos han contado de otros centros que les han robado todo el equipamiento y se ha perdido todo ese dinero. Se buscaba dónde iba a trabajar, cuánto tiempo iba a estar el equipamiento, quién lo iba a manejar, a guardar, todas esas cosas. Y esto era sectorizado. Si era agro, entonces se hacía proyecto para agro. Porque para qué íbamos a llamar a todos si era para uno solo”.

“Usamos también para hacer el proyecto herramientas nuestras, con el tema de la publicidad y que la gente conozca el centro. Tenemos una diseñadora gráfica y bueno, hace poquito se incorporó a trabajar un compañero que es especialista en páginas web”

“Después tenemos un compañero que tiene mucho manejo de programación para que se pueda manejar y cruzar la información entre egresados con el que se inicia”

Una segunda estrategia en la identificación del problema fue la de aquellos establecimientos que recurrieron o que partieron de **procesos evaluativos internos**, en los que participó todo el personal de la escuela, y que a partir de allí recién se tomó contacto con empresas de la zona:

“armamos el año pasado a mitad de año una plenaria que tuvo que ver con la inserción del colegio, con los asuntos vinculados internos del colegio y con la inserción del colegio dentro del área metalmeccánica de la región. Hemos notado que en nuestra ciudad, la industria en ese rubro había decaído, y las industrias necesitaban gente, necesitan gente capacitada en esa área y no había una buena preparación. Entonces lo que propusimos es generar recursos humanos acorde a la situación, pero con cierta paciencia por parte de ellos, porque los procesos educativos no son a corto plazo y no le pudimos prometer que íbamos a sacar egresados en un año, año y medio dos años a la altura de las necesidades de la tecnología”.

“se hizo (el diagnostico) en forma interna. Ahora con la evaluación por capacidades tenemos más devolución en cuanto a eso... más o menos con las personas capacitadas de la escuela se fue actualizando. Pero relevamiento regional no”; “En la última reunión de personal yo les dije “ todas las inquietudes que tengan, *todas*, elévenlas porque a lo mejor se puede hacer un proyecto y encuadrarlas en alguna de las líneas de acción.”

“El equipo directivo tiene un gran trabajo en equipo, por suerte se da, y esos problemas se trabajan, se bajan a las bases a través de los jefes de departamentos y se toman las decisiones pertinentes en el nivel del equipamiento”.

Esto no implica que el proceso fuera simple en su realización o que fuera posible hacer participar a todos y todas:

“Las decisiones no han sido el 100% de los docentes. Para marcar esta política, si hemos escuchado mucho al sector socio productivo, tal vez haga falta escuchar más a los docentes, esa es una de las carencias de las cuales te hablaba. En nuestra escuela hay alrededor de 175 docentes, lo que dificulta el debate y el encuentro, pero la idea del proyecto a futuro es trabajar en base a esto”.

En algunos casos también se realizaron ejercicios con la metodología FODA, en particular, para el apartado de autoevaluación institucional (solicitado en el formulario).

Para proyectos más ambiciosos, se incluía la convocatoria a **instituciones provinciales** como el COPRET, que cuentan con una línea de consultoría para estas acciones (“la podíamos elegir nosotros democráticamente, pero como no teníamos le pedimos asesor y conseguimos...”) pero ésta estrategia no fue utilizada generalmente.

En algunos casos, y esta constituye otra estrategia de identificación de problemas que resulta complementaria a las anteriores, la información se amplió con **datos de fuentes secundarias**. Para ello, se recurrió a las oficinas de encuestas municipales, a las encuestas nacionales organizadas por Indec, etc.

“Trabajamos también con INDEC, las encuestas, esto de aprender en la diplomatura, el tema de ver, de buscar la cantidad de habitantes. Y eso lleva a que después una localidad había mucha cantidad de habitantes, que nosotros la desconocíamos. Mirando las encuestas dijimos: bueno, vamos allá”.), etc

Esta información relevada permitía identificar la cantidad y tipo de población de un lugar, la cantidad de organizaciones sociales que existían y las principales problemáticas sociales, además de un diagnóstico del mercado de trabajo local:

“ detectamos que había una cantidad importante de chicas embarazadas jóvenes”. “las diferentes ofertas y necesidades con la oficina de empleo de la Municipalidad, donde saben verdaderamente cuales son las necesidades concretas de trabajo”.

“Se consultan distintas fuentes a través de internet. Sobre todo, la gran fuente de información, es el municipio. Las fuentes de información son directamente recurrir a la secretaría de producción del municipio. Con el municipio se tiene una gran relación porque está apoyando mucho a la escuela técnica. De hecho, está impulsando la construcción del edificio y apoyando toda actividad de la escuela. En su momento, cuando recién se comenzó a elegir la modalidad, se hicieron visitas a distintas secretarías de producción de la región para ver qué perfil había en la región.”

En otros casos se hizo un relevamiento no sólo con datos del municipio sino con los **actores económicos** para tener datos del sector. De manera casi exclusiva, con las empresas con las que articulan en experiencias formativas.

Lo que facilita este trabajo es la conformación de mesas de cogestión, a las cuales son invitadas empresas, sindicatos como ATE y CTA, el gremio de la construcción, textil, etc. y representantes de las sociedades de fomento. En esos espacios se “reúne el inspector distrital y con el inspector de formación profesional, los directivos de formación profesional Y, desde hace dos años se incorporó la gente de la municipalidad donde intervienen diferentes sociedades de fomento, gente de los gremios, como para poder planificar en base a las necesidades”.

El problema con esas mesas de cogestión es que cuando no tienen continuidad, desincentivan la participación en las mismas (“se hizo una sola reunión, cuando preguntamos cómo seguía esto nadie nos contestó”).

Una séptima estrategia para identificar los problemas lo constituyen aquellos casos en los que **el sector externo forma parte de la escuela**. Este acercamiento permite conocer las principales demandas del sector productivo, evaluar si la formación se adecúa a los requerimientos del mundo del trabajo, conocer los avances tecnológicos vinculados al sector, etc.

“Es una fórmula que está vinculada a la historia de la escuela. Nuestra escuela fue fundada en el año 1950, la primera escuela-fábrica, por impulso de los industriales. Todos los fundadores o integrantes de la primera comisión cooperadora, del centro de los alumnos, todo eso de lo cual la escuela se mueve basado en esos pilares, porque es una cuestión histórica. Fue fundada y acompañada siempre por industriales y además todo nosotros pertenecemos en algún momento a la industria”

Más allá de las vinculaciones con el sector externo y el relevamiento de fuentes secundarias, también se elaboraron **fuentes primarias** al ponerse en marcha encuestas propias:

“también hicimos una muy chica nosotros, que nos sirvió para ver la cantidad de mujeres y varones que venían al centro, y también la edades”.

Por último, en algunos casos la posibilidad y las capacidades necesarias para realizar un diagnóstico de los establecimientos y una identificación de los principales problemas surge a partir de alguna acción de **capacitación** específica que le acercó esas herramientas:

“Con la herramienta del *postítulo* pude tomar esas herramientas y llevarlas más el material que tenía. Después estudiar, y lo exponíamos en este grupo, que siempre lo hacíamos fuera del horario de tareas de cada uno. Y se empezaban a generar discusiones, problemas personales. Hasta que empezamos a decir primer qué es lo que queremos, apuntar a algo. Veamos un poco, respetémonos, escuchemos al otro”.

“nunca habíamos hecho un proyecto”, “no sabíamos redactar”, “no sabíamos lo que era una justificación”.

“Nueve personas de este colegio, hace un par de años, hicimos acá en el club una capacitación con docentes de la UNIFE. Y realmente nos resultó formidable, porque nos abrió la mente y nos ayudó a trabajar en equipo, a concretar algunos proyectos y por lo menos a tener en cuenta algunos objetivos, fundamentación. Dentro de esos objetivos que tuvimos, era analizar el medio socio productivo de la región, no solo de ..., para ver dónde está insertada la escuela. Así que investigamos un poco, nos pusimos acorde a la situación, charlamos con varios empresarios de la zona. Y en función de eso lanzamos nuestro proyecto de la escuela.”

Impacto de los planes en la institución educativa

Los establecimientos de educación técnica coinciden en algunos resultados y, por otro lado, rescatan algún aspecto diferente como central a la hora de pensar en una evaluación del impacto o de los resultados de los planes de mejora.

En lo que coinciden es en el incremento de la matrícula:

“El primer impacto que vimos fue el incremento de la matrícula, y queríamos saber porqué, y nos decían ‘porque el otro (centro) no tiene esta herramienta. Y cómo sabes esto? , ‘porque me dijo tal persona’. Va de boca a boca esa información, y por eso la matrícula incrementó. Y así como incrementó también la perdimos, porque el otro centro hacían convenios con becas. Entonces a este venían y teníamos buena tecnología, pero el otro tiene la beca. Y teníamos que hacer algo, entonces se trató de hacer este convenio de los 4090 donde se los beca y se queda....La idea igual del centro no es que estén todos becados, sino dar calidad educativa, con la tecnología, el docente capacitado, y que esta persona tenga las herramientas para conseguir trabajo”.

“Realmente, lo que avanzó la institución con los planes de mejoras es impresionante. Tenemos prácticamente equipamiento nuevo. Dentro de las escuelas de la región, estamos muy bien equipados. La matrícula ha aumentado considerablemente porque la escuela está creciendo y los planes de mejoras reflejaron eso. Se ha incrementado el material de trabajo para el Ciclo Básico, que tiene mucha matrícula, toda la parte de herramientas manuales, de herramientas de menor porte. Se ha formado en el equipamiento más duro. Y, lo que estamos ahora tratando, ya que la escuela va creciendo gradualmente”.

En los aspectos particulares, rescatan el cambio que se produjo, la mayor motivación de los docentes y la detección de la necesidad de capacitarse:

“Los planes han permitido que haya un cambio importante dentro de lo que es el Centro. En todo sentido. No solamente todas las máquinas y herramientas que hemos ido recibiendo. Si no también en cuanto al interés de los docentes en capacitarse. A su vez, no podemos dejar de lado que las empresas necesitan que estemos actualizados continuamente tecnológicamente. Gracias a todo lo que hemos recibido, los instructores se han tenido que ir preparando para manejar y utilizar todas las herramientas y máquinas que hemos estado recibiendo”.

“hasta que no pase un poco más de tiempo no se puede ver porque también te pasa esto, que *tenés que actualizar a los docentes* y en este momento estamos haciendo todo el cambio de plan y moviendo gente de un lado para otro”.

Otro resultado que se observó fue el fortalecimiento de las actividades de extensión (prácticas, servicios a tercero, etc.) gracias al equipamiento nuevo:

“los chicos ahora están haciendo un proyecto con la municipalidad de tratamiento de agua y todo lo que es equipamiento les sirvió porque lo pueden hacer en la escuela, entonces viene la gente de municipalidad y ellos trabajan en la escuela. Estos es lo bueno.”

Algo que merece ser destacado es la evaluación del impacto desde el punto de vista económico y social. Algunas escuelas destacan que los planes han servido para instalar a la escuela como un actor más en el desarrollo de la localidad, no sólo porque han desarrollado proyectos vinculados a los servicios sino también porque han podido elaborar proyectos comunitarios que tienden al fortalecimiento de la ciudadanía.

“la agencia de desarrollo nos permitió tener una silla, una banca en la mesa grande de negociaciones. La gestión municipal ha sido formidable para nosotros. De hecho parte de los proyectos que tenemos nosotros es llevar la luz, por ejemplo la construcción de mesas y bancos para las plazas, que se están remodelando en la ciudad y la intendencia nos compra ese producto que se fabrica acá en la escuela. La atención de algunos centros de discapacidad en la ciudad, las escuelas a las que aportamos equipamiento...hicimos en la escuela un proyecto que tiene que ver con una bici senda... Se hacen muchos trabajos para hogares de ancianos, reparación de sillas de ruedas, se trabaja con clubes sociales, se arreglan bastones, se arman bastones nuevos, trípodes...para nosotros es un orgullo porque esto salió del colegio”.

“me quedo con la sensación y con la expresión de los alumnos cuando este año en la semana de educación técnica, la escuela entregó dulces, muletas, puso las barandas de acceso en el asilo de ancianos, fuimos a entregar el cepillo número cuatro mil al taller Protegido, que trabaja con chicos discapacitados. *Eso es lo más lindo que tiene los proyectos que la escuela realiza. Lo más lindo es ver a los chicos participando en este tipo de eventos”*.

“hoy entregar una muleta y entregar una silla de ruedas a un chico discapacitado, tiene un valor agregado importantísimo....la *formación integral* del alumno es muy importante”

“cuando hacen las colectas de sangre, todo eso es una sumatoria de cosas que contribuye a la formación del alumno, pero quedémonos con lo *solidario*.”

En las evaluaciones también aparecen llamadas de atención. La falta de personal es una de las principales limitaciones para que los planes tengan mayor impacto:

“en el área de química contamos con dos personas para todo. *Se ve reducido todo tipo de impacto* porque no tenés quién lo lleve a cabo”.

Conocimiento de normativas vigentes

El propio sistema educativo, a través de su estructura y los canales de información de cada área, parecieran ser las vías de comunicación más habituales por las que se enteren de las novedades, entre las cuales se encuentra la que regula la gestión de los planes de mejora.

“Nosotros recibimos información directa de los diferentes inspectores, o de la dirección de [FP], que a su vez baja la información a los inspectores”

“mediante la gestión de Dirección de Técnica, los directores amigos de las ciudades vecinas, la 9 de Julio, Carlos Casares, Chivilicoy, Junín, 25 de Mayo, se ha armado una buena familia.”

“Generalmente lo que es inspección te bajan las nuevas resoluciones. Ellos te van informando y notificando”

“la dirección de técnica hoy en día nos mantiene muy informado, eso creo que hay que reconocérselo a esta gestión.”

“Generalmente se reciben vía e-mail, a través de la dirección de Educación Técnica o del inspector de la rama, o a veces bajan de Jefatura Distrital.”

El sistema educativo no es, de todos modos, la única vía de conocimiento. También se enteran de las novedades por los sindicatos (“recibimos mucha información diaria de fundación UOCRA, de las mayores novedades que van surgiendo”) o se encontraron con la información de los planes **por iniciativa propia, por indagar en la red:**

“vía investigación propia, puerta tras puerta nos vamos enterando, y nos va ayudando a otras cosas. Y es la única manera que hoy en día tenemos. Si bien en la mesa hay cogestión hay información pero es muy liviana, y muy secreta”

“uno consulta sí, determinados sitios que son los que tienen todas las normativas y demás”

“Internet también es un muy buen medio para informarse”

Esta red de información, de todos modos, no se encuentra institucionalizada como un mecanismo o una actividad a realizar de manera permanente. La información que se obtiene no siempre es compartida en toda la escuela:

“sería bueno que quede escrito, para el que viene atrás”.

“estamos armando para el año que viene una base de datos con correo electrónico de los profes para transmitir la nueva información. Hay muchos de los docentes que no conocen cual es la nueva ley de educación tecno profesión, y cuando digo nueva estoy hablando de algo que tiene casi 6 años”

“dentro de la escuela a mi me preocupa mucho, por ejemplo, la mayoría de los docentes, el 70%, no conoce que existe en la provincia de Buenos Aires, una resolución que se llama “trabajo por cuenta de terceros”, y es una resolución que le permite a las escuelas técnicas trabajar para terceros, prestar sus servicios, vender, comprar, distribuir fondos entre docentes y alumnos.. un error que nosotros mismos tenemos que enmendar.”

Actividades de extensión

Grado de conocimiento de la normativa que regula las Prácticas Profesionalizantes (PP)

Todas las escuelas técnicas conocen la Resolución 1743/10 que regula las PP. Del mismo modo que ocurrió con los planes de mejora, fueron los canales habituales del sistema educativo los que le permitieron conocerla, incluso participar en su elaboración:

“Tuvimos distintas reuniones en el nivel central convocadas por la Dirección de Educación Técnico Profesional, sobre prácticas profesionalizantes. Se nos informó de la resolución y las normas vigentes”

“La distribuyeron en una reunión general y de invitó a los docentes que quieran a elevar un proyecto de cómo es un profesor - coordinador”

“Hemos leído. Me satisface como está”

Comentarios a la nueva normativa de PP

Más allá del conocimiento de la normativa de prácticas profesionalizantes (PP) lo que los directores mencionan es que esas normativas no resultan suficientes para mejorar la escuela técnica si no van acompañadas de normativas que resuelvan otras cuestiones que hacen a la gestión de la escuela técnica, o al convencimiento de los docentes. En algunos casos esta actitud de antemano minimiza el impacto que puedan tener las prácticas, o limitará su implementación, al tener que pensarlas dentro de la escuela y no fuera.

En una escuela se menciona el ausentismo docente, el sistema de ingreso y de calificación de los docentes. Sin esos cambios, que tienen que ver la normativa de trabajo docente, y que para ellos tienen que ver con el “modus operandi del sistema en el que estamos”, los directivos no ven un “aire de transformación”:

“Tiene que ver con que el chico esté en la escuela aprendiendo. Y si el chico esta aprendiendo ¿hay docentes que le estén enseñando? Hemos tenido serios problemas con eso, yo hoy lo dije, el tema de los listados me parece aberrante. Cualquiera se suma a un listado, cualquiera dice saber lo que sabe y acá tenemos profesores de geografía e historia

haciendo de maestro de carpintería y de mecánica, y no tienen ni idea. No quiero un carpintero que clave con clavos de tres pulgadas los muebles

¿Entendés lo que te digo? Lo mismo en mecánica, lo mismo en electricidad, en electrónica, en laboratorio, en fundición.

“Tenemos un serio problema con las inasistencias de los docentes. Los titulares, se toman días y días y días, y uno los ve en el pueblo...sabemos que eso es una ridiculez y los gremios defienden esa situación”.

“El sistema de calificaciones de los docentes es otra gran mentira. O sea, el docente que no tiene diez a fin de año, es un drama ¿Qué director, pregunto, se anima a ponerle nueve, ocho siete, a un docente?”

En otra escuela se apunta directamente a la Resolución, y la imposibilidad de implementarla en este año, al no contar los alumnos con esa *carga horaria* para la práctica profesionalizante. Suponen que “tiene que ser después de lo que cursen, a menos que llegues a séptimo año y tengas la carga horaria de las prácticas dentro de lo que es la curricular, porque los chicos vienen 7 30 y se van 17 hs”. Esto les plantea una dificultad el poder implementarlo ahora, ya que “tendría que sacar horas de la currícula que no se puede porque el chico las tiene que rendir”.

Otra tercera cuestión vinculada a la Resolución es la de la *responsabilidad civil* de los alumnos que van a realizar prácticas fuera del ámbito de la escuela, y que también les ocurre cuando visitan empresas, que no tienen una cobertura del seguro, y entonces deben enmarcar la salida como una salida educativa. Mientras no tengan otra resolución que los “ampare”, que contemple “el traslado de alumnos fuera del ámbito de la escuela” y que les proporcione “garantías en cuanto a normativa a aplicar” las prácticas se realizan dentro de la escuela.

Algo llamativo es cuando se menciona que una dificultad para la puesta en marcha de las prácticas puede ser el *miedo* de los docentes para sacar chicos fuera de la escuela (“cómo va a estar enmarcada frente a estas prácticas fuera de la escuela, en una empresa, con los chicos”). La clave para amortiguar este miedo pasa por la capacitación y la seguridad (normativa)

En quinto lugar, la cuestión referida a los recursos humanos necesarios para llevar adelante estas prácticas, del mismo modo que aparecía a la hora de elaborar los planes de mejora. Por un lado, porque “no se tienen los recursos humanos necesarios” y consideran que “deberán nombrarse los recursos humanos para coordinar esta actividad, con los perfiles que requieren este tipo de prácticas”:

“cuesta hoy en día encontrar docentes específicos. Docentes para el área tecnológica cuesta muchísimo. No hay. Mismo en las materias del taller del ciclo básico, las tenés vacantes, nadie quiere tomar. Está muy difícil.”

Por otro lado, en caso de contar con personal aparece la necesidad de una *capacitación* específica. La capacitación es mencionada como una necesidad de dotar a los docentes de la *visión* que se requiere en una escuela para poner en marcha las PP. Algunos directivos plantean que los docentes no encuentran diferencia entre estas prácticas y un trabajo práctico cualquiera:

“hay proyectos que te presentan que no tienen esta visión. Es un trabajo práctico, lo entienden así, como un trabajo práctico con tanta carga horaria dentro de la escuela. No, no

tienen esta visión de que hay que relacionarse con el sector productivo, de la región, ver, fijarse qué es lo que necesitan. La gente está como muy metida en la escuela.”

Cuando no aparece la necesidad de la capacitación, surge la de *incentivar* a los docentes y jefes de talleres:

“...el jefe de departamento quería dos horas de clase, nada más, no quería nada más en la escuela, ¿viste? Ir convenciéndola de la escuela, decirle cuál es el perfil, mostrarle qué queremos, hay mucho por trabajar. Ir como...”

La sexta y última dificultad mencionada es la de conseguir *empresas* que, acostumbradas a tener pasantes, quieran incorporar alumnos de PP. Aunque parezca como mejor opción para una empresa y más accesible porque necesita incorporar personal y con esto “no tiene que desembolsar, no es pasantía”, reconocen que la nueva normativa requiere de otra dinámica empresa-escuela, que puede complicar la implementación (“ lo veo difícil de implementar: que el chico vaya todos los días a la empresa, que la empresa asuma eso con naturalidad”

Realización de actividades fuera del establecimiento (de extensión, producción, tecnológicos)

Las actividades fuera del establecimiento incluyen:

- La puesta en marcha de una **bolsa de trabajo**. En esos casos se observa que, cuando la bolsa es gestionada desde un municipio, existe una falta de oportunidad en la escuela para convertir esa herramienta de un servicio de empleo en una acción de capacitación interna, sobre la gestión de la oferta y de la demanda de trabajo, la elaboración de perfiles, la intermediación, el manejo de bases de datos, etc. También puede ser la oportunidad de insertarse con ese servicio dentro de la comunidad, de hacerse conocer (y que queda claro cuando dicen que “las empresas todavía no manejan que el centro de formación tiene esta posibilidad de tener alumnos capacitados como un referente”). En cambio, cuando la bolsa de trabajo es gestionada al interior de la escuela, aunque sea un proyecto inicial, la escuela cuenta con mayores datos para hacer el seguimiento de la situación no sólo individual de cada joven egresado sino de todo el vínculo educación-trabajo (la base de datos permite conocer “los chicos que han egresado, donde viven, su dirección de correo electrónico, su número de teléfono, si ha seguido estudiando, qué ha seguido estudiando, si trabajaron en alguna empresa, en qué empresa, cuánto tiempo”).
- La realización de **visitas a empresas** para que “pueden observar el trabajo específico dentro de la empresa”. La dificultad radica en la escasa **participación de los docentes**. Cuando lo hacen, sirve para que “los instructores vayan viendo las diferentes herramientas y máquinas que hay en las empresas y se puedan ir capacitando para el uso de las mismas.”

“Tenemos dos experiencias con empresas que se instalaron nuevas en la zona. Lo que hicimos fue que los chicos vayan, los dividimos en grupos, van dos o tres veces a ver el procedimiento (el último año, ¿no?) cómo es el proceso de la empresa. La inyectora de plástico está interesada en hacer capacitación dentro de la escuela, por eso lo que necesitan es gente que quede trabajando en su empresa y que también esté capacitada para manejar todo el equipamiento que tienen”.

o La prestación de servicios a terceros y a la comunidad: siempre estuvo presente en las escuelas técnicas esta alternativa de vinculación con la comunidad. Ya sea a modo de voluntariado, de servicio social o como posibilidad de percepción de ingresos que son reinvertidos en las escuelas, en muchos establecimientos de han llevado a cabo experiencias diversas:

“esos proyectos que la escuela tiene los tenemos alineados en cuatro ejes, proyectos solidarios, de servicio, de medio ambiente y capacitación a terceros. Básicamente en este momento tenemos alrededor de 15 proyectos, están ajustados no perfectamente en los cuatro ejes, sino que también hay proyectos interdisciplinarios. Algunos son proyectos realizados por las dos orientaciones de la escuela”

“Se están realizando fundamentalmente trabajos a terceros que nos encargan particulares o el consejo escolar. También se están realizando trabajos comunitarios por un convenio que tenemos con la fundación Cargill que nos otorgan recursos en herramientas y máquinas y la contraprestación de la escuela es realizar trabajos comunitarios. Por ejemplo, se construyó un barrio nuevo en la ciudad y ahora se nos ha encargado la realización de los cestos de basura para toda la barriada. En ciclos lectivos anteriores... se han fabricado botiquines de primeros auxilios para distintas instituciones.. trabajos en hierro en distintas instituciones educativas de la comunidad.”

o La realización de **prácticas dentro de las empresas**. En este último caso no se marcó una diferencia entre la práctica con la pasantía que ya realizaban desde 1992. (“el sistema, para el caso nuestro, sigue siendo el mismo” –)

Estas prácticas se diferencian de las visitas y de las pasantías porque implica realizar la clase directamente en la empresa (“es como si fuese una clase que llevamos a las diferentes empresas”). Esta práctica les permite a los alumnos “no sólo tomar como una visita de las instalaciones y maquinaria que hay dentro de la empresa, si no que verdaderamente se evalúen los casos reales de trabajo” y que se puedan encontrar “directamente en situaciones reales de trabajo”.

En el caso que se realizan, estas prácticas abarcan no menos del 10% de la duración del curso para que los alumnos puedan “poner en práctica las competencias desarrolladas en el aula. Y a su vez poder aplicar tanto lo que es formación profesional del saber hacer y saber con otros”.

Ventaja: otorga capacidad de gestión. Hay una etapa previa de preparación de la tarea, de vinculación del instructor con la empresa: “tenemos que presentar una documentación específica para poder llevar al alumno a un determinado lugar. Los pasos que generalmente se tienen en cuenta son: el instructor solicita al director la realización de la misma, el director es quien autoriza; luego se realizan las diferentes actas de compromiso entre el dueño de la obra y la escuela, hay un acta de conformidad de los alumnos, se hace el seguro correspondiente de los alumnos, no nos olvidamos que están en el área de la construcción; y toda esa documentación es elevada al inspector, quien en definitiva es quien autoriza que se haga o no ese tipo de práctica”.

Un caso de ejemplo es el área de la construcción, en el que el centro recibe un pedido de trabajo en alguna obra, en cualquier área de la construcción, y el instructor va con los alumnos a desarrollar esas clases dentro de la obra misma.

Otro ejemplo es el caso de una experiencia en empresas para realizar inyección de plástico donde incluso la misma empresa donde realizan la práctica preparó un pequeño manual, “para que el chico

cuando vaya tuviera un conocimiento previo de lo que estaba explicando”. Si bien abarcó una parte teórica inicial, después a los chicos “los ponen a *trabajar* en la misma planta”

En el primer ejemplo hubo acompañamiento docente, en el segundo no. La evaluación de la experiencia, en este último caso, se dejó en manos de las empresas que es quien consideran debe hacer “una devolución de cada grupo, qué era lo que habían podido llegar a hacer, cómo lo hicieron”. Cuando se indaga acerca de los motivos de esa ausencia es por la cercanía de fin de año, o la ausencia de “docentes totalmente capacitados para lo que es el sector productivo”. La nula o escasa participación docente, y el momento de realización de las prácticas que se ubica a fin de año (porque están “pensadas como finalización del año”) impide que la práctica retroalimente la formación y esto hace que las prácticas se asemejen todavía al sistema de pasantías.

Otro elemento que indiferencia estas prácticas de las antiguas pasantías es la escasa intervención de la escuela en la planificación y decisión de las prácticas, tanto en su metodología de realización como en contenidos. Es la empresa “la que arma lo que necesita”, “lo que quiere” e incluso fija días, horas y cantidad de alumnos que pueden participar, porque nunca alcanzan a todos (“necesitaban alguien que maneje la parte de inyección, y bueno tenía tornos. Entonces lo vas estirando un poco y bueno, tornos también. Es consensuado el proyecto como para que ellos también tengan un conocimiento extra y lo puedan ver. Ellos plantean puntualmente lo que necesitan. Las conversaciones y demás, el tiempo que disponen y cómo lo van manejando, y qué es también lo que ellos pueden absorber, porque ellos por ahí no pueden absorber tres chicos determinada cantidad horaria, tienen que ser dos y medio día”).

El tema de los ingresos

Cuando estas prácticas forman parte de los proyectos a encarar en el 2011, también son pensados en términos de “pasantías” a realizar en la fábrica porque implica una muy buena experiencia educativa laboral en una empresa de punta, y la posibilidad de percibir ingresos por eso. Para que los alumnos (o la mayoría) sigan realizando los talleres en la escuela, piensan en hacer una selección de los que pueden participar (“en función de los mejores promedios”) en esas pasantías para no perder esa posibilidad que les ofrece la empresa.

Esas excepciones se van a seguir presentando y las escuelas van a encontrar los modos de hacerlas. Una explicación posible para que ello suceda es que impera la necesidad económica por sobre la práctica: “No les quisimos cortar las manos porque el había conseguido esa posibilidad. Necesitaba el dinero la familia porque era una familia humilde, una familia muy carenciada. Ese es el tema, o sea, a veces las familias deciden que el chico estudie en una escuela industrial porque es la que tiene salida laboral inmediata”.

El tema central es que el líe entre una práctica profesionalizante y la sustitución de trabajo queda muy difuso.

o La incorporación de parte de los **procesos productivos** de empresas al interior de las escuelas. En el caso de un establecimiento, esto se encuentra en proyecto (como el de “un horno de inducción que pueda manjar distintos tipos de metales, piezas chicas para poder luego mecanizarlas y no solamente para lo que sea enseñanza dentro del colegio para los chicos, si no ver la manera de hacerlo productivo a nivel de empresas, a nivel local”), pero implica un trabajo de articulación con

empresas, municipios, empresas proveedoras de energía, área de producción de provincia, COPRET, Universidades Nacionales.

Las estrategias para detectar las prácticas van desde realizar búsquedas en el diario o en las páginas Web de lo que están buscando las empresas, hasta responder una demanda puntual, como puede ser la de un sindicato (ellos “van diciendo: el mercado laboral va requiriendo esto”).

Un ejemplo fue la apertura del curso de mantenimiento de edificios, que significó “una ventana abierta para muchos alumnos a entrar a trabajar de porteros” o la oportunidad de las administradoras de tener personal capacitado.

Aunque no se realice ninguna práctica, el tema ingresó en la agenda de las escuelas, y eso implicó que comenzaron a planificar acciones para el año 2011, al que consideran de “despegue”. Estas acciones tienen que ver con un ida y vuelta entre la empresa y la escuela (en un caso manifiestan tener “tres empresas que están dispuestas a llevar adelante el tema de las prácticas. Va a ser interesante este año porque para nosotros va a ser un desafío. No solamente el hecho de que los chicos vayan a las fábricas, si no que gente de fábricas, ingenieros y personal venga a la escuela también. Esa es la interrelación que queremos lograr. O sea que el operario venga a enseñarle a trabajar en una máquina determinada al maestro del taller. Y a su vez los chicos vean a ese operario que viene de una empresa a poner su esfuerzo acá. Y obviamente al revés también.”)

En todos los casos hay una actitud pasiva porque se esperan que llegue el pedido, o se busca desde Internet y los periódicos, pero sin salir de la escuela. No hay una actitud proactiva, de salida a las empresas.

Proyectos productivos y tecnológicos, que son tipificaciones separadas dentro de las prácticas profesionalizantes no aparecen demasiado como antecedente en los establecimientos técnicos, por lo que su diseño e implementación llevará seguramente más tiempo que las actividades de extensión.

En lo productivo sólo existe un proyecto en el que se plantea utilizar un tractor en el campo propio del Centro, para producir alimentos y que lo ganado sea para la cooperadora, a través de un convenio con “la huella” (“entidad que trabaja en el tema de capacitar a las personas en el agro, pero es a nivel familia”). La idea es “armar una cooperativa de trabajo, o una pequeña micro empresa. Siempre formando. Tratar de que ellos los hagan. Sí darle las herramientas, pero nada más eso. No resolverlo nosotros”.

Dentro de lo tecnológico podríamos mencionar los proyectos vinculados al área de alientos, vinculados al diseño especialmente que colocan a las escuelas a la delantera en sus comunidades:

“El diseño CAD CAM, el diseño 3d y mecanizado 3d asistido por computadora, fue precisamente una iniciativa que la escuela trae en el año 2000 y que después nuestras principales 30 empresas de la ciudad hoy lo tienen como software líder dentro de sus departamentos de diseño”.

“también se están realizando proyectos tecnológicos que se van a presentar en ferias de ciencias o en evaluación por capacidades profesionales. Estos proyectos se manejan a través de la materia Proyecto y Producción”

Responsables de coordinar las actividades fuera del establecimiento

Cuando participa la **totalidad del personal**, los roles están claramente divididos y todos colaboran. Desde la planificación a la tarea de intermediación con la empresa, o la realización del trabajo administrativo, todo está articulado. “El equipo directivo tiene la tarea de reunirse con el sector empresario o con la empresa en sí, asesora, hace una guía para la elaboración del proyecto de pasantía, firma y asesora en toda la documentación que hay que presentar. El rol de los instructores es clave: para identificar las empresas para poder ir a realizarlas; identificar un responsable dentro de la empresa, que es con quien uno mantiene la comunicación; planificar las actividades desarrolladas por los alumnos; diseñar un instrumento de evaluación, tanto para la escuela como para la empresa. Los preceptores colaboran en cuanto a la recepción de documentación, asistencia y seguimiento de alumno, y certificación también de las pasantías”.

En otros casos es **una sola persona**, un profesor el coordinador de toda la actividad, quien articula con cada profesor de taller la realización de las actividades.

En otros casos el propio director planifica las actividades de extensión, hace los planes de mejoras, mantiene las relaciones con las empresas, planifica las prácticas profesionalizantes, etc. con la colaboración de uno o dos docentes (“tengo a esta persona de electromecánica que me ayuda a hacer lo de los planes de mejora, y bueno trabajo con gente de laboratorio y jefes de área, que bueno, cuando necesito que me manden todo lo que es equipamiento específico me digan todo lo que es presupuesto, ellos me ayudan bastante en eso porque tienen sus libretas, con sus empresas, los contactos. Pero a la hora de la justificación...”).

En definitiva, no existió un proceso de selección por parte del Director de un equipo con el cual trabajar. Ya sea porque se ocupa de manera directa el regente, ya sea porque se involucra todo el centro, o porque el Director se apoya en algún docente que por propia iniciativa viene realizando esto.

Perfil del Coordinador

A la hora de armar el perfil, han surgido dos versiones. La del realismo, esto es, pensar el perfil en fusión de lo que hay, y la del idealismo, que supone que esta Resolución de las PP puede ir acompañada de nuevas incorporaciones de personal, de nuevas horas cátedra, etc.

En la primera versión, se imagina a los jefes de taller con un ayudante, como el caso de una escuela donde van a incorporar un ayudante de medios, un Ingeniero metalúrgico. Sostienen que tiene que saber “metodizar algunos trabajos, lo que tiene que ser el ciclo básico, armar proyectos en ciclo superior”. Conocer de comercialización, “el tema de las distintas salidas de elementos que se venden hacia fuera”, porque puede generar ingresos para la cooperadora.

En la segunda aparecen comentarios como:

“Yo creo que tiene que ser alguien que **esté trabajando en el sector productivo**”.

“es muy difícil ir sumando gente que tenga el perfil adecuado”

“Tiene que **tener iniciativa**”

“Para ser coordinador de las prácticas profesionalizantes del sector, de la especialidad, se necesita un docente **que maneje el trabajo en proyectos**, la gestión de trabajos por metodología de proyectos, que tenga una **amplia visión** y una apertura para buscar información y realizar las vinculaciones con los informantes claves y con las instituciones que puedan asesorar y que puedan contribuir con el proyecto.

“Tiene que ser una persona que tenga un amplio saber, que maneje la metodología de proyectos. Y que sobretodo tenga una amplia permeabilidad para poder coordinar grupos y fomentar el trabajo en equipo.” Este perfil las hará “sustentable y duradera”.

“Es un error poner de coordinador de prácticas profesionalizantes a un profesor de taller del campo específico, porque por ahí tiene su mirada centrada en su especificidad “. O sea, va a ser muy difícil coordinar e investigar y desarrollar prácticas en distintos campos relacionados con la especificidad si no se cuenta con la apertura necesaria”.

Origen de las actividades

Aquí se trató de indagar cómo es el proceso de detección de actividades de extensión, productivas o tecnológicas, de qué modo se origina la actividad que se realiza fuera de la escuela, si es por una demanda que se recibe, si existe alguna iniciativa propia de la escuela para detectarlas, o si es una combinación de ambas estrategias.

La mayoría de las actividades surgieron por pedido o demanda. En el caso de algunas pocas escuelas, el trabajo con proyectos comunitarios que fueron encargados por instituciones con las que se vinculan permitieron detectar “a priori” los temas.

“Lo que sí, cuando se toman estos proyectos o se avalan para que se desarrollen en los talleres y en la institución, desde la escuela se ve si se puede trabajar con el equipamiento que contamos y con la formación de nuestros alumnos y con la especificidad de los talleres. Eso se tiene en cuenta. Pero bueno, todavía están surgiendo de una manera bastante informal, dentro del proyecto o planificación de cada docente. Y no como algo institucionalizado porque tampoco tenemos todavía la normativa que la avale en vigencia plena. O sea, estamos trabajando para que cuando esta normativa esté aprobada no nos tome de sorpresa. Para que ya se vaya vinculando el docente y el alumno con esa forma de trabajo, y se vaya haciendo cada vez más habitual en la escuela”.

Tiempo dedicado a la planificación, coordinación y administración de las actividades fuera de la escuela

Las prácticas se organizan de manera informal. No hay un tiempo ni un espacio precisado fuera del horario escolar, por lo que “se van buscando los espacios donde se pueden reunir o alguna hora en que el docente esté libre, o algún momento en los recreos o cuando se realiza alguna reunión de personal”.

Se sugiere, ante estas dificultades y el tiempo extra que les está implicando (“más del que nos imaginamos”), crear un espacio de coordinación rentado, donde se trabaje específicamente para eso,

se desarrollen los proyectos, como también para la realización del plan de mejora y de proyectos tecnológicos”. Consideran que “todos estos espacios que sirven para dar calidad a la educación técnica y dotarla de los elementos que necesita, deben contar con un espacio para su desarrollo. Si no, es imposible poder desarrollarlos, porque van a quedar siempre en la improvisación o relegados a la voluntad o la decisión de algunos docentes que estén comprometidos con la escuela o que dispongan de tiempo, pero no a un trabajo conjunto y permanente”.

Con respecto a la administración de las experiencias de articulación actuales, de PP en empresas, se firman contratos con las familias, y se reconoce que la nueva reglamentación brinda y un marco normativo mucho más adecuado.

En las visitas al parque industrial y los trabajos para los que los convocan, que están planificando, se piensa en pedir asesoramiento al municipio. Hasta ahora se han manejado con actas (“se realizan actas acuerdos a nivel institucional para dejarlo sistematizado. Pero todavía falta toda la normativa respecto a prácticas profesionalizantes, que todavía no están aplicándose”).

Evaluación

En las entrevistas se indagó acerca de qué tipo de evaluación se realiza de las actividades de extensión (práctica u otra) desarrolladas por las escuelas o centros, así como el hecho de que esta evaluación estuviera previamente elaborada o tipificada o si se traduce en informes individuales o generales confeccionados por los responsables de supervisar esas prácticas.

Asimismo, se trató de indagar si se monitorean los resultados pedagógicos, tanto desde el punto de vista de los beneficiarios (alumnos) como desde el punto de vista de los terceros, del lugar donde se realiza la práctica, o desde el punto de vista institucional, lo que puede implicar para la escuela en cuanto a modificación de contenidos.

Encontramos que son escasas las evaluaciones realizadas. En un solo caso las experiencias de aprendizaje para los alumnos se evalúan con un *monitoreo* a través de un registro “desde el comienzo hasta la finalización de las mismas” ha demostrado que esas prácticas son positivas “por la situación del alumno en el lugar de trabajo porque verdaderamente se sacan las dudas, ven verdaderamente cuales son las competencias de su especialidad”. En ese mismo caso, se ha relevado la opinión de la institución en la cual se realizan las prácticas, de manera de evaluar las actitudes personales y laborales de los alumnos. Ese relevamiento se llevó a cabo de modo informal por medio de visitas al lugar de la práctica (“charlábamos con la gerente del lugar para ver en qué situación el pibe estaba. Cómo era su comportamiento, como era su actitud frente al trabajo”).

El resultado económico en ningún caso fue evaluado “porque no es el objetivo en sí” y además porque no está establecido que la escuela perciba algún ingreso por esto.

Relaciones Institucionales

El grado y tipo de vinculación con instituciones de la comunidad es un indicio del grado de apertura de la escuela o centro con la comunidad y, por ende, de las mayores o menores posibilidades de

establecer alguna articulación que permita participar en el desarrollo económico, político y social de las comunidades en las que se insertan con miras a mejorar la calidad educativa.

Es por ello que se indagó sobre el tipo de instituciones con las que mantienen algún vínculo, tales como: otras escuelas o centros de educación técnica, escuelas de todos los niveles o centros que no son de la modalidad técnica, sindicatos, empresas o cámaras empresariales, municipio, mesas de cogestión, mesas de participación, clubes, sociedades de fomento, iglesias, políticos, organismos nacionales o provinciales, otros.

Si se tipifican las instituciones mencionadas en trece tipos, observamos que la mitad de los establecimientos relevados se vincula sólo con 3 o 4 tipos de instituciones (otras escuelas, mesas de cogestión municipales y alguna empresa); una tercera parte se relaciona con seis o siete tipos de instituciones (las mencionadas, más universidades nacionales, políticos locales, y organismos nacionales) y el 17% restante con casi todas las tipificadas.

El vínculo con el municipio como principal actor local, pasa por la realización de acciones de capacitación en y para el mismo (en la municipalidad se enseña soldadura, carpintería, en algún momento se ha ido al hogar agrícola a enseñar todo lo que sea elaboración de dulces y conserva”), la realización de proyectos públicos en los que pueden participar los alumnos y docentes (como el de tratamiento de agua) o por la participación en las mesas de cogestión que son convocadas allí. Esas mesas de cogestión, impulsadas por el Ministerio de Trabajo, con la coordinación del COPRET posibilitaron la reunión de los centros de formación profesional, con las escuelas técnicas, y el municipio, y el inicio de la coordinación de acciones conjuntas entre esos actores y otros que a veces son sumados a dicha mesa. En las mismas surgieron proyectos y recursos que permiten, incluso, brindar capacitación en municipios donde no cuentan con la oferta formativa de esos que integran la mesa.

“Empezamos a trabajar con la municipalidad de Rodríguez, entonces se van a llevar para el año que viene 5 cursos en Gral. Rodríguez. Si bien hay otro centro tratamos que el curso que llevemos nosotros no sea un curso que esté ahí. Para ello hemos hablado con Gral. Rodríguez, con el CFP, aunque no estaban muy de acuerdo, porque se sienten invadidos. Y nosotros le comentamos, hay 6 centros de formación, y hay que ser competitivos. En vez de decir acá no vengas hay que ofrecer mejor educación.”

“Esto nos pone en un rol interesante, pero a la vez comprometido, porque nos invitan a sus reuniones, nos permiten escuchar charlas, nos permite modificar la política de la escuela permanentemente, nos acompaña esa mesa porque no es que tratan de llevarnos para un camino que a ellos les convenga. Si hay algo que nuestra escuela supo siempre es marcar los límites, para que la educación no se transforme en una empresa”.

Algunas señalan como algo llamativo que no esté el sector productivo integrado a ellas (“no me acuerdo que haya habido alguien del sector productivo”) y que no han tenido continuidad a pesar de los buenos resultados obtenidos.

El vínculo con los **sindicatos** se evalúa como positivo desde el punto de vista de la incidencia que tienen en la formación que brindan (“nos brindan un montón de posibilidades para poder mejorar la empleabilidad de nuestros alumnos y a su vez tener una mejor relación entre la escuela y el sector productivo”) del mismo modo que ocurre con las **empresas**, ya que los proyectos desarrollados con las mismas han permitido tener contacto con tecnologías nuevas y se incorporaron contenidos en la

formación. Pero además este último ha servido para canalizar recursos de donaciones por parte del sector productivo hacia las escuelas (“este curso de motores nafteros que hemos hecho durante el año pasado hemos recibido varias visitas de parte de ellos y todas aquellas promesas de equipamiento fueron hechas realidad durante el año e incluso a principio de este año. Hemos recibido importante material”).

Por otro lado, la articulación con **organizaciones sociales y otros establecimientos educativos**, ha permitido fortalecer la inserción comunitaria de los establecimientos técnicos y el desarrollo de los proyectos sociales ya mencionados (“se trabajó con escuelas especiales también, que era un desafío porque no tenemos docentes capacitados, y las escuelas venían a pedir porque los alumnos terminaban la educación formal y querían salir a trabajar, ¿qué hacemos con ellos? Ellos necesitan, no hay que discriminarlos”).

En el caso de los centros de formación profesional, cuya oferta formativa es más flexible, la apertura a la comunidad se produce como una estrategia para llegar a la población de los barrios más alejados (“en las sociedades de fomento utilizan las instalaciones muchas veces para hacer los cursos. Ellos conocen el barrio, dan la publicidad y cuidan el equipamiento porque el docente no puede ir todos los días con las ollitas, ponele en el curso de gastronomía, no puede andar todo el día en el colectivo. Entonces había que ubicar un referente ahí”).

Es interesante observar que las escuelas técnicas que lograron desarrollar proyectos basados en la prestación de servicios que cambian en función de los productores, lograron esa apertura con la comunidad, que ahora los reconoce como líderes en su área (el taller escuela móvil lo que hace, específicamente, es proyectar todo lo que hacemos dentro de la escuela hacia la comunidad, hacia la región... tiene la particularidad que se puede cambiar permanentemente la actividad que se desarrolla arriba, todo su equipamiento está preparado para eso”). De todos modos, se reconoce que para capacitar al personal de las empresas o que desea una incorporación inmediata en el sector productivo, como el que ofrecen los cursos en oficios, “se requiere un recurso humano que alguna vez haya sido parte de una empresa, que conozca la filosofía de trabajo”, además de una formación muy actualizada y del equipamiento actualizado.

Esta inserción de los centros y de las escuelas en la comunidad con el desarrollo de acciones de capacitación en los barrios, y el desarrollo de proyectos concretos fuera de la escuela, ha impactado fuertemente en las prácticas de los alumnos debido al tipo de intercambio que se genera (“parece que en la adversidad, es donde estas escuelas son más innovadoras, más creativas, y eso para nosotros ha sido un camino muy importante. Nuestros alumnos han aprendido montones en el campo con chicos que ya son expertos en el tema”).

Vinculación con el ámbito socioproductivo

Con el objetivo de profundizar en esa vinculación de las escuelas con el ámbito socio productivo que posibilita ir delineando el perfil de los egresados y diseñar los contenidos de la formación, tanto teórica como práctica, se profundizó en el grado de conocimiento de las empresas de la zona cercana a la escuela, especialmente de aquellas relacionadas con la especialidad u orientación de las escuelas.

En ese sentido, observamos que el vínculo oscila desde una relación con una o dos empresas del entorno, hasta una participación muy directa y fluida con las mismas.⁵²

Ejemplos del *primer tipo de vínculo mencionado* se pueden señalar casos donde la relación con el mundo productivo es puntual e informal, por denominarlo de algún modo. Es el caso de las escuelas que, a partir de convenios con el área de producción del municipio, pueden visitar las empresas que están funcionando en el parque industrial (y eso permite conocer “en general las empresas que pueden insertar laboralmente a nuestros egresados, que responden a la especialidad de la escuela”) y de aquellas escuelas que generaron relaciones con 1 o 2 empresas a partir de desarrollar algún proyecto específico, con lo cual ese vínculo quedó limitado a la necesidad de alguna formación que la escuela brindó o que la empresa ofrece a modo de pasantía.

En algunos casos ese vínculo permaneció, porque las empresas desean colaborar en la capacitación (caso de un proyecto con escuelas especiales) o porque están directamente interesadas en la formación de alumnos que luego puedan incorporarse a trabajar en esa empresa, para lo cual esa capacitación se transforma en un período de prueba y de selección posterior (“apuntan a los chicos del último año y brindarles un curso; después ellos cuando terminan, al otro año toman uno o dos que trabajen con ellos”). En otros casos el vínculo no pudo sostenerse debido a la falta de equipamiento (“vimos que no teníamos equipamiento y no teníamos internet para que el matriculado conociera la página web, cómo meterse, y fuimos a un mejoramiento en la sala de computación y la conseguimos”).

Ejemplos del *segundo tipo de vínculo* lo constituyen los casos donde la relación con el mundo productivo es mucho más amplia y se encuentra formalizada. Es la situación de escuelas que forman parte de cámaras empresariales, lo cual les permite conocer de manera directa y cercana a los máximos responsables de todas las empresas de la zona.

Esa cercanía facilitó el desarrollo de proyectos conjuntos, la incorporación de egresados en las plantas de producción, la participación de docentes en talleres organizados por fundaciones de las empresas e, incluso, la participación de empresas en la propia cooperadora de la escuela. La inclusión de las escuelas como un actor más en las cámaras empresariales y en la unión de varias de ellos en distritos industriales incluso, seguramente permitirá profundizar el vínculo con el mundo productivo, y contribuirá a mejorar la calidad educativa y la pertinencia de los contenidos, importancia que empieza a ser percibida por las escuelas (“ha sido uno de los proyectos más relevantes desde el sector socio productivo en los últimos años...permitió que 35 empresas se unieran, olvidaran viejos rencores que tenían entre ellos y hayan constituido este distrito industrial que hoy en día les está permitiendo exportar y hacer *pooles* de compra”).

Mención aparte puede hacerse con los centros de formación profesional, cuya vinculación con las empresas de la zona es central y necesaria desde el momento mismo de la planificación de los cursos a brindar (“años anteriores, desde el nacimiento del Centro, no había demasiado vínculo entre la escuela y la empresa. A partir de la última gestión, se tiende a cambiar, planificando en base de la demanda laboral”).

⁵² Con la información disponible no fue posible desarrollar una mirada cualitativa, que aporte elementos para tipificar el tipo de vínculo y las diferentes estrategias desarrolladas. Este aspecto puede ser un tema a desarrollar en investigaciones futuras.

La vinculación se cristaliza en reuniones periódicas con empresas locales, en el marco de mesas de gestión distritales convocadas por el municipio incluso, que permiten “identificar la demanda de mano de obra y cotejar los perfiles profesionales del centro con el puesto de trabajo requerido por las empresas”. Más que estar atentos al entorno para adecuar los contenidos, estos últimos son definidos en función de las necesidades empresariales (“se trata de llevar la escuela a las necesidades propias del trabajo”) o sociales (“en una sociedad de fomento ven que hay mucho internes en determinado curso, entonces la sociedad de fomento lo solicita. O vemos que es necesario, lo que se está trabajando mucho también es, en el área de servicio, Asistente de Ancianos, que es un curso que se está pidiendo mucho”)

Ahora bien, esta formulación de los cursos en función de la demanda no implica el conocimiento directo de las empresas ni su funcionamiento (“desconozco que exista un vínculo directo con alguna empresa. Generalmente la mayor vinculación está cuando los alumnos van a hacer las pasantías o van a visitar empresas”).

Difusión - Comunicación

Se desprende de las entrevistas un diagnóstico prácticamente compartido relacionado con la falta de conocimiento de lo que se hace en la escuela o centro de formación:

“estamos hace 20 años, y detectamos que no nos conocían. La verdad que tanta gente que salió a trabajar, que pudo insertarse, que hoy en día está teniendo una mejor calidad de vida. Esto por el boca a boca”;

“si bien el centro tiene ya 30 años, no cuenta con el prestigio que tendría que tener dentro de la ciudad. A lo mejor la palabra justa no es prestigio, si no que el conocimiento. Siendo una institución de tantos años tendría que conocerse mucho más. Teniendo en cuenta que egresan anualmente 1000 alumnos, hay mucha gente que lo va conociendo en los últimos años”.

Este diagnóstico condujo inevitablemente a la necesidad de poner en marcha acciones de comunicación y de difusión que permitan dotar de mayor identidad a la escuela (“vos de dónde saliste?” “salí del curso de gasista” “no, saliste de la escuela xx”), así como cumplir con otros objetivos, tales como recuperar la matrícula de otras épocas (“fue una confianza que nos puso la sociedad en sí, o sea la población confió. Y de hecho sin quererlo tuvimos abundante prensa, desde diario, los canales locales, algunas FM que se acercaban. Realmente podemos decir que sentimos un buen acompañamiento”) o que sea conocida por el sector empresarial (“no solamente para poder atraer alumnos, si no que es importante hacer conocer la tarea de la escuela”).

En este camino, los *tipos de publicidades* que se pusieron en marcha abarcan desde estrategias de comunicación escritas o audiovisuales clásicas hasta las más modernas.

Las entrevistas permiten detectar una variedad de recursos. Desde la utilización de folletería básica, hasta la colocación de banners que son colocados en puntos estratégicos de la localidad, la utilización de la radio y televisión locales. Las estrategias incluyen medios de comunicación muy antiguas, como la difusión de autos que tienen bocinas, hasta los más modernos, como la realización de un *blog* que se mantiene actualizado con lo que sucede en la escuela y que sirve tanto para la comunicación externa como para la interna, como una herramienta de gestión:

“Periódicamente y casi semanalmente se va actualizando y se publica todas las actividades que va realizando la escuela en distintas entradas, como también distintas placas de actividad que hay que comunicar, de mesas de exámenes, informaciones útiles para alumnos y docentes, algunos links de vinculaciones para docentes y alumnos, de páginas que les puedan servir para su formación docente o para indagar cuestiones relacionadas con la actividad y la especificidad de la escuela”.

Cuando en una localidad está instalada alguna modalidad de comunicación de manera usual y típica, como las muestras educativas o ferias que se realizan anualmente, ese canal es aprovechado y se suma a los restantes.

Cuando los medios de comunicación locales (radio, televisión y diarios) no toman la iniciativa de acercarse a la escuela (“periódicamente viene a consultarnos cómo va el tema del edificio, que actividades está realizando la Escuela...no necesitamos llamarlos ni convocarlos”), son las propias escuelas las que lo hacen, porque le asignan mucha importancia a la prensa como forma de comunicación y de difusión permanente.

Aunque la elaboración de gacetillas informativas (con eventos a realizar o realizados, con resultados obtenidos por alumnos, docentes o egresados, con información diversa) y el envío de correos electrónicos implique un trabajo adicional dentro del establecimiento escolar, cuando encuentra respuestas en una comunidad se convierte en un apoyo y acompañamiento central de la misión de la escuela o de los centros:

“cada evento que hacemos en el colegio, cada acto patrio, cada feria, cada presentación, estamos invitando permanentemente a la prensa a través de los correos electrónicos. E insisto, como ha habido muy buen apoyo por parte de la prensa, siempre han estado los fotógrafos de los diarios, han estado las cámaras de los dos canales que tenemos acá en la ciudad. Nunca han dejado de participar cada vez que hemos citado una conferencia de prensa por lo que sea”.

En un solo caso se detecta la ausencia total de difusión, por considerar que no es necesario (“es una escuela que está desde el año cincuenta. Antes sí había como un boletín que salía, pero ahora ya no”).

Otro punto a destacar es la *duración o el momento* en que decide hacerse la difusión. En esos casos se opta por realizar durante todo el año (“antes, durante y al final, a modo de exposición de todo lo que se hizo”).

Flexibilidad contextual u horaria

Un ítem que fue relevado a partir de las entrevistas en la flexibilidad de los establecimientos con alumnos que estudian y trabajan, tienen familia, cuentan con determinada experiencia y pueden ser eximidos de cursar una materia, etc.

Tanto en el caso de las escuelas técnicas como de los centros de formación profesional, las entrevistas permiten observar que se rechaza de plano la posibilidad de otorgar algún tipo de flexibilidad de las mencionadas (“siempre el alumno viene y tiene que aprender lo que se enseña, sin

contar lo que él trae”), o que la misma se limita a casos puntuales pero aún *no se encuentra formalizada dentro de la gestión* de las escuelas o centros.

Los mecanismos de flexibilidad van desde la realización de clases de apoyo (especialmente cuando los alumnos ingresan en segundo o tercer año a una escuela), la flexibilidad horaria o de contenidos como producto de la detección de una situación familiar especialmente vulnerable, o la posibilidad de realizar actividades especiales y de recuperación cuando el alumno no puede, por algún motivo, cumplir con sus tareas.

“hubo chicos de otras escuelas, que habían hecho primer año en comercial, en lo que sería nacional o normal, decidieron pasarse a la escuela técnica. Pero no tenían en octavo y el noveno hechos acá, entonces hubo que formar tutorías para que ellos tuvieran prácticas de taller, que era lo que les faltaba. Así que con las reasignaciones, nos vino bien porque generamos espacios para que esos docentes nos ayudaran en la nivelación de esos chicos de menos competencia. Y por otro lado, con aquellos a los que les faltaban los talleres”.

“como esta escuela, tiempo atrás, articulaba con las escuelas más humildes e incluso las que tenían menos nivel. En ese momento, esa articulación hacía que los chicos de escasos recursos y de escaso nivel cultural y de aprendizaje llegaran a la escuela. Entonces era muy difícil tratar con esos chicos, porque había serios problemas de conducta, de disciplina. Y ese folklore de articulación quedó. Entonces hoy no articula la escuela con nada de acuerdo a la ley no articula con nadie. Y notamos que de otras escuelas ya más céntricas los chicos empiezan a venir”.

“(en diciembre) ha habido un alto grado de ausentismo. Y no es que el chico se haya presentado y rendido mal, no se presentan. Entonces a eso se le suma que puede haber chicos repitentes, estimamos poder reunir alrededor de 140 chicos, 20 o 25 chicos más que el año pasado. El problema lo vamos a tener con los salones porque nuestra escuela no está muy equipada a nivel salones”.

“no tenemos un sistema que vos digas ‘bueno el que esté trabajando entonces lo liberamos de tal materia’... no, las tiene que rendir, si es que falta o tiene ausente... para el que llega a la escuela en segundo o tercero, hay algo que nosotros llamamos liberación de tránsito, es decir, el alumno paralelamente tiene espacios (clases de apoyo) para reforzar en los temas que les haga falta. Si bien es cierto que la educación secundaria tiene contenidos básicos, en una orientación específica, como una escuela técnica, la escuela lo tiene que acompañar ayudándolo... Si vos me preguntas si es de la manera óptima, yo te respondo que no. Pero de todas maneras da resultado”.

“La flexibilidad tiene que ver específicamente con la inclusión de la retención y la permanencia de los alumnos en la escuela. Tenemos alumnos con contextos no muy favorables. Alumnos que estudian y trabajan. Alumnos con poco apoyo familiar. *Se puede realizar alguna flexibilización horaria, alguna adaptación de contenidos.* Es muy difícil en una escuela técnica realizar una flexibilización muy pronunciada ya que hay contenidos y hay prácticas de taller que se deben cumplir. Hay contenidos prescriptivos que se deben dar... Lo que tratamos desde la escuela para otorgar esta flexibilidad, un contacto muy fluido con la familia y con el alumno, para, cuando se otorga la flexibilidad ver que realmente la causal esté. Que no sea un problema que la familia plantee solamente para que el alumno pueda pasar sin ninguna dificultad y pueda ir menos horas, pero no con un fundamento o con un trabajo, o una problemática familiar. Eso se trata de hacer bien, una reunión con la familia, una visita del equipo de orientación o del equipo directivo a la familia, para constatar la dificultad. Y si es un

caso que merece una reducción horaria, o una adaptación de contenidos, se va a realizar. Pero no de forma generalizada porque si no se está desvirtuando la formación técnica específica.

“Es flexible, pero no debemos dejar de lado que hay requerimientos mínimos que se deben cumplir. Si bien uno muchas veces tiene en cuenta cambios de domicilio, que el alumno trabaja, que tienen otras obligaciones, que hay casos especiales, no debemos dejar de lado los requerimientos mínimos. Por ejemplo el tema de cumplir una asistencia, de entrega de trabajos prácticos, de realización de trabajos. Generalmente, en este tipo de casos, se le hace actividades especiales, recuperar actividades, se les pide a lo mejor el certificado de trabajo”.

“Hay alumnos que ya vienen con competencias adquiridas, entonces es como que les damos un determinado rol de ayudar a sus compañeros, de ayudar un poco al instructor para aprovechar esas competencias que tiene él adquiridas”.

Formación Basada en Competencias

Conocimiento de normativas vigentes

La totalidad de las escuelas y centros conocen sobre Formación Basada en Competencias (FBC).

Algunos se enteraron a través de la Agencia de Acreditación, por participar en cursos y charlas y en otros casos fueron los sindicatos y la Universidad los que introdujeron esta metodología (“debido a la capacitación que tuvimos con la formación basada en competencia de fundación UOCRA y a través de la diplomatura que hicimos con el director en la UniPe”).

Hasta el momento los contactos sirvieron para conocer acerca el tema y empezar a generar vínculos personales, pero esto aún no se traduce en la gestión educativa.

“A la Agencia yo la conocí *del curso* ahí estaba Pablo Russell, y después, cuando se abre esta mesa de coparticipación con el sector productivo estaban ellos ... Yo estuve comunicada con él porque lo que nosotros queríamos hacer en el turno noche es un bachillerato con orientación en gastronomía ...pero lo que ellos acreditan no son instancias curriculares, ellos hacen acreditaciones laborales, o sea que para trabajar en la escuela no”.

“Nunca hubo una bajada a la escuela, específica, para poder realizarla.

Aunque la FBC no forme parte de la gestión educativa aún, eso no ha impedido que las escuelas avancen en instancias de capacitación internas para que toda la comunidad educativa (directivos, instructores, docentes) vaya internalizando esta nueva propuesta pedagógica (“la mayoría de la gente que estamos trabajando en este momento en los centros de formación, hemos recibido un curso de formación de instructores, donde lo que interesaba era el modelo terminado con una pedagogía totalmente conductista y entonces cuesta mucho volver a empezar a trabajar en todo lo que es formación de competencias”).

Aunque una escuela o centro conozca la normativa de FBC, en algunos casos se justifica la no utilización de esta metodología aduciendo que es otro actor (el municipio, por ejemplo) el responsable de coordinar su implementación y, al no tener un buen vínculo con el mismo, no pueden “participar”. En realidad, esto refleja un gran desconocimiento

Trabajo en talleres

Los talleres trabajan bajo la dinámica de proyectos, pero aún no pueden, en las escuelas técnicas, incorporar la dinámica de la FBC. Absolutamente todos coinciden en que es la **falta de capacitación** de los docentes lo que impide introducir esta metodología:

“no se termina de trabajar *bien*, o sea yo creo que los docentes trabajan con lo que es proyecto tecnológico... sacan trabajos prácticos, hacen rotaciones, pero creo que **no terminan de tener un conocimiento acabado de lo que es trabajar en competencia**. Lo que hacen muchos es por cómo lo venían haciendo y lo adecuan un poco a lo que es proyecto tecnológico. Pero bien la base de lo que es competencia, no”.

“no estoy de acuerdo con la metodología de seleccionar a los docentes de los talleres... hay docentes que no están a la altura de los acontecimientos en cuanto a competencia se trata. No podemos formar alumnos competentes para industrias competentes, con **docentes que no están capacitados** como corresponde y que, de acuerdo a un puntaje, no de acuerdo a un proyecto, no de acuerdo a una selección del proyecto, no de acuerdo a una evaluación han logrado estar donde están”

“El equipo directivo de nuestra institución se ha capacitado en formación por capacidades profesionales. Cuesta introducirlo porque es una metodología nueva y **no todos los docentes están dispuestos para eso**. Estamos trabajando, estamos tratando de capacitar en las jornadas institucionales en cada inicio de ciclo lectivo”

En el caso de los centros de formación, la cercanía con los sindicatos les ha permitido tener más conocimiento y experiencia de lo que implica la FBC, y la han podido implementar, incluso muchas más allá de lo que implica la formación específica para un sector de actividad (“nosotros tratamos es que no solamente el egresado conozca lo que son las diferentes competencias de su especialidad, si no que adquiera las competencias de empleabilidad. O sea, el conjunto de capacidades para desempeñarse eficazmente en el puesto de trabajo. No solamente conocer esa especialidad, si no saber comunicarse, tener buena relación con sus compañeros, resolver sus problemas, organizar sus tareas”)

Sin embargo, en algunos centros esta formación aún no es valorada ni comprendida cabalmente por los alumnos que se acercan habitualmente al centro en búsqueda de una capacitación básica (“participamos en una en la construcción con el tema de albañilería, pero lo vemos muy difícil, porque nosotros recibimos una calidad de alumnos muy baja, no estamos haciendo asistencialismo pero el docente está haciendo casi eso. Y cuesta mucho llevar eso a una capacitación mayor”).

En síntesis

Las entrevistas a los directivos de escuelas técnicas y centros de formación profesional se dividieron en cuatro temáticas o bloques que apuntaron a relevar el modelo de gestión utilizado en los establecimientos con miras a la elaboración de los planes de mejora, la realización de actividades de extensión, cualquiera sea el modo en que se denominan, el grado de mantenimiento de relaciones institucionales, y la introducción de la formación basada en competencias.

De las entrevistas efectuadas a los directivos, es posible observar que la mayoría de los planes de mejora (16/20) se destinaron al equipamiento de talleres y laboratorios. Los planes que no se destinaron al equipamiento, se enmarcaron en otras líneas de acción, tales como el aseguramiento de condiciones de higiene y seguridad; el acondicionamiento edilicio y la mejora de la conectividad a internet.

Respecto al proceso de formulación de los planes de mejora, en general, comenzó siendo un proceso individual para luego tornarse grupal, donde se conformaban equipos por varios actores: preceptores, docentes, jefes de área, instructores o maestros de taller. Otras modalidades de trabajo implicaron el trabajo en equipo desde un primer momento, aunque siempre la responsabilidad primaria recayó en el director o vicedirector. Otra estrategia fue la contratación de consultoras tanto para la planificación como para la implementación.

Cabe mencionar que, un punto central en la elaboración de los planes de mejora fue, justamente, la necesidad de identificar el problema o los problemas principales a resolver por los establecimientos educativos, esto es, cuáles constituyen el nudo crítico de la gestión, qué grado de prioridad se le asigna a cada uno, cuáles son las estrategias de corto, mediano, y largo plazo para resolverlos, entre otras cuestiones.

Con relación a la posibilidad de pensar en una evaluación del impacto o de los resultados de los planes de mejora, en algunos casos se mencionan algunos aspectos diferenciales a considerar, y otros destacan algunos de los resultados son coincidentes entre distintos establecimientos tales como: incremento de la matrícula, la mayor motivación de los docentes y la detección de la necesidad de capacitarse, el fortalecimiento de las actividades de extensión (prácticas, servicios a tercero, etc.) gracias al equipamiento nuevo. Otros rescatan algunos aspectos diferenciales.

Asimismo, se destaca que los planes han servido para instalar a la escuela como un actor más en el desarrollo local, tanto por el desarrollo de proyectos vinculados a los servicios como porque han podido elaborar proyectos comunitarios que tienden al fortalecimiento de la ciudadanía. Se menciona, la falta de personal como una de las principales limitaciones para que los planes tengan mayor impacto⁵³.

En cuanto al conocimiento de normativas vigentes, el propio sistema educativo pareciera ser la vía de comunicación más habitual, aunque no es la única: también la conforman los sindicatos y la iniciativa propia. En particular, relacionado con las actividades de extensión, se conoce la Resolución N° 1743/10 que regula las Prácticas Profesionalizantes (PP). Pero más allá del conocimiento de la normativa, los directores mencionan que éstas no resultan suficientes para mejorar la escuela si no van acompañadas de normativas que resuelvan otras cuestiones que hacen a la gestión de la misma y si no se cuenta con el “convencimiento” de los docentes.

Entre las dificultades para la implementación de las PP se encuentran: a) el ausentismo docente, el sistema de ingreso y de calificación de los docentes; b) carga horaria, c) responsabilidad civil de los alumnos (cobertura del seguro); d) existencia y capacitación de los recursos humanos para tal fin; e) empresas dispuestas a incorporar practicantes.

⁵³ Se acaba de acordar un cargo docente para realizar esta tarea, bajo el nombre de “referente institucional”. Será motivo de posteriores investigaciones, el análisis del impacto de esta nueva figura la cual está centrada en la gestión de los planes de mejora.

Respecto a los responsables de coordinar las actividades fuera del establecimiento, en algunos casos, participa la totalidad del personal, en otros, recae en una sola persona que actúa a modo de profesor el coordinador de toda la actividad y articula con cada profesor de taller, para la realización de las actividades. A veces, el propio director planifica las actividades de extensión, hace los planes de mejoras, mantiene las relaciones con las empresas, planifica las prácticas profesionalizantes, etc. con la colaboración de uno o dos docentes.

Del perfil del coordinador han surgido dos versiones: la del realismo, esto es, pensar el perfil en función de lo que hay, y la del idealismo, la normativa relativa a las PP que puede ir acompañada de nuevas incorporaciones de personal, de nuevas horas cátedra, etc. A su vez, se menciona que el tiempo dedicado a la planificación, coordinación y administración de las actividades fuera de la escuela es escaso. Por ello, se señala la necesidad de crear un espacio de coordinación rentado, donde se trabaje específicamente para eso, se desarrollen los proyectos, como también para la realización del plan de mejora y de proyectos tecnológicos.

Al momento de indagar sobre el proceso de detección de actividades de extensión, productivas o tecnológicas, aparece que en su mayoría surgieron por pedido o demanda hacia la escuela y no al revés.

Las evaluaciones de las actividades de extensión son escasas. En un solo caso las experiencias de aprendizaje para los alumnos se evalúan con un monitoreo a través de un registro “desde el comienzo hasta la finalización de las mismas”. En los casos en que las actividades de extensión fueron evaluadas, se realizaron informalmente por medio de visitas al lugar de la práctica; el resultado económico en ningún caso fue incluido en la evaluación.

Del relevamiento acerca del tipo de instituciones con las que se mantiene algún vínculo,⁵⁴ se pudieron clasificar trece tipos: la mitad de los establecimientos se vincula sólo con 3 o 4 tipos de instituciones (otras escuelas, mesas de cogestión municipales y alguna empresa); una tercera parte se relaciona con seis o siete tipos de instituciones (las mencionadas, más universidades nacionales, políticos locales, y organismos nacionales) y el 17% restante con casi todas las tipificadas.

La relación con el municipio, como principal actor local, pasa por la realización de acciones de capacitación en y para el mismo y en la realización de proyectos públicos en los que pueden participar los alumnos y docentes.

El vínculo con los sindicatos se evalúa como positivo desde el punto de vista de la incidencia que tienen en la formación que brindan. Del mismo modo ocurre con las empresas, ya que los proyectos desarrollados, han permitido tener contacto con tecnologías nuevas y se incorporaron contenidos en la formación.

La articulación con organizaciones sociales y otros establecimientos educativos, ha permitido fortalecer la inserción comunitaria de los establecimientos técnicos y el desarrollo de los proyectos sociales. De hecho, muchas de las ETP que desarrollaron proyectos basados en la prestación de servicios, lograron esa apertura con la comunidad, y que, a partir de allí, se los reconoce como referentes en su área. Además, la inserción de los centros y de las escuelas en la comunidad con el

⁵⁴ Con la información disponible no fue posible desarrollar una mirada cualitativa, que aporte elementos para tipificar el tipo de vínculo y las diferentes estrategias desarrolladas. Este aspecto puede ser un tema a desarrollar en investigaciones futuras.

desarrollo de acciones de capacitación en los barrios, y el desarrollo de proyectos concretos fuera de la escuela, ha impactado fuertemente en las prácticas de los alumnos debido al tipo de intercambio que se genera.

Del análisis de la vinculación con el ámbito socio-productivo, que se orientó al grado de conocimiento de las empresas de la zona cercana a la escuela (especialmente de aquellas relacionadas con la especialidad u orientación de las escuelas), se observa que oscila desde una relación con una o dos empresas del entorno, hasta una participación muy directa y fluida con las mismas. En el primer tipo de vínculo, la relación es puntual e informal, a través de convenios o de intereses en la formación de alumnos que luego puedan incorporarse a trabajar en esa empresa. En otros casos, el vínculo no pudo sostenerse debido a la falta de equipamiento. En el segundo tipo de vínculos se encuentran por lo general escuelas que forman parte de cámaras empresariales, lo cual les permite conocer de manera directa y cercana a los máximos responsables de todas las empresas de la zona. Esa cercanía facilitó el desarrollo de proyectos conjuntos, la incorporación de egresados en las plantas de producción, la participación de docentes en talleres organizados por fundaciones de las empresas e, incluso, la participación de empresas en la propia cooperativa de la escuela.

Un diagnóstico compartido entre los entrevistados es la falta de conocimiento de lo que se hace en la escuela o centro de formación. En este sentido, las entrevistas permitieron detectar una variedad de recursos para la difusión de las actividades.

Los mecanismos de flexibilidad, ante las situaciones particulares de cada alumno, se rechaza en algunas instituciones, y en otras se limita a casos puntuales; aunque se observa que esto aún no se encuentra formalizado dentro de la gestión de las escuelas o centros. Dichos mecanismos pueden tomar la forma de clases de apoyo (especialmente cuando los alumnos ingresan en segundo o tercer año a una escuela), la flexibilidad horaria o de contenidos como producto de la detección de una situación familiar especialmente vulnerable, la posibilidad de realizar actividades especiales y de recuperación cuando el alumno no puede cumplir con sus tareas.

La Formación Basada en Competencias (FBC) fue otro de los ítems relevados. La totalidad de las escuelas tienen conocimiento acerca de este tipo de formación pero aún no forma parte de la gestión educativa. En algunos casos se justifica la no utilización de este abordaje aduciendo que es otro actor el responsable de coordinar su implementación y, al no tener un buen vínculo con el mismo, no pueden “participar”. La totalidad de los entrevistados coinciden en que la falta de capacitación de los docentes es lo que impide introducir esta metodología. Además, se menciona que, los talleres que trabajan bajo la dinámica de proyectos, aún no pueden incorporar la dinámica de la FBC. Sin embargo, esto no ha impedido que las instituciones (en particular las de FP) avancen en instancias de capacitación internas para toda la comunidad educativa (directivos, instructores, docentes).

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

Resultados de la investigación

La investigación realizada tiene como supuesto inicial que *la mejora en la gestión de ETP requiere revisar aspectos de diseño organizacional, manejo de recursos, gestión del personal y administración educativa*. A partir del mismo, se propusieron tres objetivos y se implementaron encuestas y entrevistas a directivos y docentes de ETP y de FP –participantes del postítulo dictado por UNIPE-. A modo de conclusión, y en función de cada uno de los tres objetivos formulados, se presenta una síntesis de los principales resultados de la investigación; las conclusiones propiamente dichas y, a modo de prospectiva, la propuesta de nuevas líneas de investigación a futuro.

1- Síntesis de los principales resultados de la investigación

La síntesis propuesta se organiza en función de cada uno de los tres objetivos propuestos.

Objetivo 01: Caracterizar el perfil educativo y laboral de los miembros de los equipos de conducción de las instituciones de ETP en la Prov. de Bs. As

Del análisis de los resultados de las encuestas y la información de las entrevistas es posible caracterizar el perfil educativo de los miembros de los equipos de conducción de las ETP. El nivel educativo alcanzado de los directivos y docentes de escuelas técnicas –principalmente nivel terciario o universitario- es mayor en comparación al de los mismos agentes de centros de formación profesional; aunque esto es compensado con una mayor asistencia a instancias formativas específicas. También es importante mencionar que, un tercio de los docentes y miembros de equipos directivos entrevistados –sin considerar el ámbito educativo en el que se desempeñan- tiene como mayor nivel educativo el *secundario completo*.

En cuanto al perfil ocupacional de los encuestados, tanto en el caso de ET como de FP, coinciden las “extensas trayectorias ocupacionales” que tanto directivos y docentes poseen y que están caracterizadas por el pluriempleo. El 85% de los entrevistados complementa su desempeño en la institución educativa de referencia con otras actividades. La mayor parte, se dedica -casi con exclusividad- a la labor educativa en varias instituciones y, en menor grado, a actividades productivas en el sector privado y público.

Objetivo 02- Identificar las capacidades de gestión y las competencias requeridas para el desempeño de las funciones de dirección de las ETP

Como fue mencionado al inicio de este apartado, *la mejora en la gestión de ETP requiere revisar distintos aspectos de diseño y gestión organizacional*. Esto implica conocer, por un lado, aquellas competencias que poseen y/o necesitan para el desempeño de la función directiva y por el otro, la percepción sobre las modalidades de gestión de las instituciones de ETP y FP.

Con relación a las competencias de gestión, los directivos y docentes, coinciden en mencionar como muy importantes las competencias que apuntan a la dimensión institucional: planificación, fortalecimiento, desarrollo de proyectos innovadores. Luego les siguen otras que impactan directamente sobre el desarrollo de equipos de trabajo y al impulso del trabajo cooperativo, como

así también a la actualización y formación profesional. En este último aspecto, se coincide en la necesidad de complementar las actividades de dirección con otras de carácter académico/de investigación (sean estas instancias de desarrollo teórico, conceptual y/o metodológico o de actualización profesional).

Por otra parte, del análisis de las encuestas y de las entrevistas sobre las modalidades de gestión de las instituciones, es posible establecer una diferenciación entre aquellas actividades relativas al *funcionamiento interno* de las instituciones y las actividades en relación con el entorno (*funcionamiento externo*).

A) Funcionamiento interno de las instituciones de las ETP

Los directivos y docentes coinciden en que hay tres tipos de obstáculos para la gestión institucional de calidad: 1) los relacionados con la propia organización interna de las escuelas y centros de formación; 2) los derivados de la relación con las distintas agencias del Estado Provincial y con el sistema educativo de la jurisdicción en particular; y 3) los vinculados con el tipo de relación que estas instituciones establecen con el entorno social y productivo en el que están insertas (este último será abordado en el siguiente objetivo).

Las dificultades internas en la propia organización de las instituciones surgen como el obstáculo principal para la gestión institucional y se relacionan principalmente con la posibilidad de *formar equipos de trabajo* y con la *escasez de personal de gestión calificado*. En este sentido, es posible considerar que la superación de este tipo de obstáculos en la gestión puede encontrarse en la transformación de ciertas debilidades en fortalezas, en la adquisición de destrezas para administrar los recursos humanos disponibles y fomentar la capacitación y crecimiento de los mismos. Las dificultades relativas al sistema educativo jurisdiccional mencionadas, se centran tanto en la falta de recursos financieros como en la dificultad para implementar innovaciones, identificada con la ausencia de un marco legal que favorezca este tipo de prácticas y con cierta rigidez en las dependencias de gobierno para adaptarse al cambio.

También se expresa la necesidad de capacitación en temas relacionados con la gestión de instituciones, la profundización de las relaciones institucionales y al análisis del entorno en el cual se encuentra cada institución.

Por otro lado, se coincide en mencionar como principal problema de las ETP, la articulación entre el contenido de la oferta educativa -que se ofrece en la ETP- y la inserción de los egresados en el ámbito laboral. En menor medida, la formación docente y el desarrollo de competencias que favorezcan el desempeño laboral de los alumnos (más allá de su formación técnica específica). Como puede observarse, tanto los obstáculos como los problemas para la gestión institucional son coincidentes, en particular, lo referido al diseño por competencias y a la vinculación con el medio – que se desarrollará en el objetivo siguiente- ocupan un lugar relevante.

En relación a la formación basada en competencias (FBC) es posible afirmar que la totalidad del personal de las escuelas técnicas tiene conocimiento acerca de este enfoque pero aún no parece formar parte de la gestión educativa. Tanto directivos como docentes coinciden en que la falta de capacitación es lo que impide introducir esta metodología. En cambio en los centros de FP se observa un avance en la implementación del enfoque, apoyado por acciones de capacitación.

Respecto de las prácticas profesionalizantes (PP), los directores manifestaron conocer las normativas sobre las PP aunque mencionan que deberían ir acompañadas de normas que resuelvan otras cuestiones relativas a la gestión de la misma. Asimismo, se coincide en la necesidad del “convencimiento” de los docentes, ya que si no se cuenta con ello, se dificulta el diseño y más aún la implementación. En esta línea, se mencionan otros obstáculos como: el ausentismo docente, el sistema de ingreso y de calificación de los docentes; carga horaria, responsabilidad civil de los alumnos (cobertura del seguro); existencia y capacitación de los recursos humanos para tal fin; y la disponibilidad empresas dispuestas a incorporar practicantes. Asimismo, se menciona como necesario crear un espacio de coordinación rentado, donde se trabaje específicamente para el desarrollo de los proyectos, como también para la realización del plan de mejora y de proyectos tecnológicos.

B) Funcionamiento de las Instituciones en relación al entorno

Este apartado se desarrolla en consonancia al **tercer objetivo** de la investigación propuesta: ***caracterizar las estrategias de articulación con el ámbito socioproductivo que se implementan en las instituciones de ETP.***

Las ETP y FP configuran un amplio espectro de instituciones con las que se vinculan: otras escuelas; sindicatos; mesas de cogestión municipales; empresas; universidades nacionales; políticos locales y organismos nacionales. En particular, con las empresas se observa que el vínculo oscila desde una relación con una o dos empresas del entorno, hasta una participación muy directa y fluida con las mismas, estableciéndose relaciones puntual y formales (a través de convenios o de intereses en la formación de alumnos que luego puedan incorporarse a trabajar en ese establecimiento). Asimismo, se destaca que, cuando las escuelas participan en cámaras empresariales, se facilita el desarrollo de proyectos conjuntos, la incorporación de egresados en las plantas de producción, la participación de docentes en talleres organizados por fundaciones de las empresas e, incluso, la participación de empresas en la propia cooperadora de la escuela.

Un dato llamativo es la percepción de los directivos sobre la falta de conocimiento de lo que se hace en la escuela o centro de formación. Sin embargo, se observa que el proceso de detección de actividades de extensión, productivas o tecnológicas, en su mayoría surge por pedido o demanda hacia la escuela y no al revés.

Es importante destacar que, aproximadamente la mitad de los directivos y docentes, participaron en proyectos de vinculación entre el sistema educativo y el sistema productivo. Dicha participación es más intensa entre los docentes de FP, en comparación con los de ET. Además, dichas articulaciones se han dado con más frecuencia entre los docentes y directivos de instituciones del interior de la provincia de Buenos Aires que de las del conurbano.

2- Conclusiones

Hasta aquí, se ha presentado una breve síntesis de los resultados de la investigación en función de los tres objetivos propuestos. Se desarrolla entonces, las conclusiones de la misma.

A pesar de la persistencia en la implementación de programas de mejora y transformación de la ETP, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, se pueden identificar varios temas pendientes -que han sido desarrollados anteriormente- lo que abre una brecha entre el nivel discursivo de las reformas y

la verificación de sus avances. Sin duda se hace necesario un salto cualitativo en el diseño de los planes de mejora -los cuales hasta ahora han estado concentrados en equipamiento- con miras a la construcción de nuevas estrategias de gestión con el entorno.

Para superar esa brecha, se hace necesario fortalecer los sistemas de monitoreo y evaluación –en particular el impulso se acciones de autoevaluación institucional-, a fin de retroalimentar los procesos y gestionar conocimiento pertinente para que ingrese en agenda el tema de construcción de viabilidad para la implementación de esas reformas.

Se debería continuar trabajando en la ampliación de la formación general y su re conceptualización, incorporando supuestos de alfabetización científico-tecnológica y una nueva cultura del trabajo. Además, es necesario generar y sostener estrategias que aseguren el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela media para todos los jóvenes. Es indudable también, la necesidad de resignificar el sentido de la especialización y asegurar la calidad en la oferta de las especialidades. A su vez, es fundamental elaborar y consolidar nuevas estrategias de vinculación con el mundo productivo, que superen los modelos tradicionales y que se orienten hacia la construcción de redes sectoriales.

La implementación de la FBC implica una nueva concepción para la formación y capacitación laboral, favoreciendo la articulación entre la oferta de ETP de acuerdo a las demandas y requerimientos de las economías productivas locales. Por ello, es necesario replantear el proceso educativo que se desarrolla en dichas instituciones, de manera de implementar:

a) Una *flexibilización contextual* entendida como la necesidad de variar en los lugares y medios en los que y con los que se aprende. La formación cada vez más deja de ser un acto exclusivo del ambiente escolarizado y se diluyen las diferencias entre el tiempo de aprender y el tiempo de trabajar. Para ello, se deben ampliar las disponibilidades de medios para el aprendizaje incluyendo el uso de las TIC en la formación.

b) Una *flexibilización horaria* como consecuencia obligada de un enfoque por competencias. Las posibilidades de acceso; de salida y de reingreso a los programas formativos deben corresponder con las necesidades de los trabajadores inmersos en un mercado cambiante y cada vez menos estructurado. El alumno debe poder seleccionar entre diferentes posibilidades, debe tener opciones abiertas para su formación.

c) Una *flexibilidad en la gestión educativa* entendida como tal la agrupación de procesos de ingreso, registro de participantes, evaluación y certificación. Conceptos como la formación modular y el avance individual, que son parte de un enfoque de formación por competencias, exigen a los sistemas administrativos de las instituciones una gran versatilidad para aceptar que cada alumnos avanza a su ritmo, que ingresa y se retira de acuerdo con sus necesidades; que tiene un bagaje de conocimientos previos reconocibles, evaluables y certificables. Se deberían construir mecanismos administrativos que den cuenta y faciliten la innovación educativa. El trabajo a nivel micro, la transformación institucional, el diseño de nuevos métodos y espacios de aprendizaje, demandarán importantes recursos y, para gestionarlo será preciso agilizar y flexibilizar estructuras administrativas burocráticas, así como los marcos legales.

e) Una *flexibilización en los itinerarios formativos*, lo que supone la incorporación del concepto de aprendizaje permanente. La generalización del diseño curricular por competencias, facilitará la elaboración de marcos nacionales de competencias como punto de partida para la acreditación de

aprendizajes no formales e informales (VANI). Asimismo, se facilitará la articulación de la media con básica y superior.

Por ello, y en esta línea, surge la urgencia de diseñar nuevas estrategias superadoras del modelo en el que se entiende la formación de los directivos y docentes como una acumulación de cursos, sin incorporar la construcción de nuevas competencias requeridas para liderar los procesos de reforma. En este marco, se encuadra la propuesta de ETP de UNIPE, que se caracteriza por la centralidad que adquiere la capacitación el hecho educativo, como se afirma en la política académica... *En relación con ello, se abordará el saber pedagógico desde una perspectiva que aspira a fortalecer su status científico, contribuyendo a generar conocimientos sobre la transmisión -el "saber hacer" docente-, fortaleciendo ciertas prácticas y colaborando en la tarea de producir (co-producir) aquellos saberes requeridos para inscribir formas nuevas de la práctica.* (www.unipe.edu.ar)

2.1 El Postítulo desarrollado por UNIPE

El postítulo propuesto por la UNIPE surge como un espacio formativo que permita dar cuenta de las necesidades, los aciertos y preocupaciones que los directivos y docentes identifican sobre el desarrollo de la ETP (en relación y lectura o diagnóstico del entorno socioproductivo; inserción de los alumnos en el ámbito laboral; desarrollo de equipos de trabajo; desarrollo de proyectos; calificación del personal de conducción; entre tantas otras) en el marco de las reformas recientes. Se propone un espacio académico que posibilite la reflexión colectiva y la elaboración de conocimiento y propuestas que permitan superar los obstáculos y mejorar la gestión institucional.

En este sentido, la forma en que está organizado la cursada –desde un proyecto de mejora institucional y de la promoción del trabajo en equipo- busca romper con la lógica de capacitación individual –donde se privilegia la adquisición de competencias personales sin considerar la inserción institucional de cada uno de los docentes y directivos, intentando así incidir en la transferencia y aplicación de los insumos de la capacitación, en el impacto de la misma, situación que sin duda redundará en beneficio de la mejora de la calidad educativa.

Esperamos, que esta investigación contribuya al debate sobre la situación de la ETP en la provincia y, aporte a la consolidación de la misma, resignificando su carácter estratégico en términos del desarrollo humano y social y del crecimiento económico; y a la necesidad de valorar su estatus social y educativo, fortaleciendo su propia identidad, garantizando criterios de integración y progresivo incremento de la cohesión social y, actualizando sus modelos institucionales y estrategias de intervención.

3- Prospectiva

A partir de la investigación realizada y habida cuenta de sus resultados, se presentan algunas propuestas de servicios y líneas de investigación.

3.1. Servicios:

Caracterización del contexto socio productivo y de la oferta de ETP en la Provincia de Buenos Aires (Informes de coyuntura trimestrales).

a) Justificación

A partir de la investigación realizada, se propone realizar en forma sistemática, un mapeo de la oferta educativa técnico profesional integral (que incluya FP, ETP de nivel medio, EA y nivel superior) para apoyar a las escuelas y centros, ampliar el alcance del objetivo propuesto anteriormente de establecer una relación fluida entre las demandas del contexto socio-productivo local y las diferentes ofertas de formación para el trabajo.

Analizar las características de la demanda de capacitación de las empresas y del ámbito socioproductivo, en el/los sectores identificados por las mesas de educación y trabajo, (u otros productores de información de la Provincia) permitirán construir escenarios que identifiquen los factores más importantes en pos de la construcción de viabilidad político técnica para la mejora de la oferta de ETP y la posible implementación de centros sectoriales.

El hecho de contar con un registro exhaustivo y actualizado de la oferta disponible de ETP en la Provincia de Buenos Aires, podría resultar un insumo de relevancia para todos los actores implicados en la relación entre educación y trabajo.

b) Metodología

El proyecto se plantea en tres instancias de trabajo:

Primera etapa: se procesara información estadística existente. (INDEC, MECON, Ministerio de Trabajo, entre otros organismos) para:

- a) La elaboración de informes de coyuntura de la situación sociolaboral a nivel sectorial, regional y por estratos de empresas así como la oferta educativa de formación para el trabajo. La actualización de los indicadores será de carácter trimestral.
- b) La confección de los perfiles educativos y laborales de los jóvenes según el tipo de inserción laboral, grupos etáreos y género.
- c) El análisis de los factores internos y externos que conforman la dinámica del mercado de trabajo actual.

Segunda etapa: se propone la recolección y sistematización de información de la oferta laboral y educativa de formación para el trabajo (ministerios, municipios, agencias, cámaras empresariales, sindicatos etc.) Para ello, se aplicará un cuestionario on line interactivo aplicado a una muestra de escuelas con el fin de:

- a) Indagar los perfiles de los alumnos, experiencias y sus expectativas
- b) Releva oferta educativa formación para el trabajo a nivel local.

Tercera etapa: aproximarse a obtener información del mercado de trabajo y la oferta educativa de formación para el trabajo a nivel local; mapeo y georeferenciamiento de la información de la oferta y la demanda laboral y educativa y elaboración de un sistema interactivo de búsqueda y actualización de información.

Además, para el relevamiento de la oferta actual de ETP se propone la implementación de una encuesta estructurada, a fin de identificar una serie de dimensiones claves:

- *Dimensión institucional:* aborda variables cuantitativas para describir los diferentes servicios de formación: distintos tipos de oferta (media, superior, FP), cantidad de instituciones, tipo de gestión, etc.
- *Estructura básica de la oferta:* incluye el detalle del servicio de formación ofrecido (tipo de carreras o cursos, duración, tipo de certificación obtenida).
- *Caracterización de la matrícula:* abarca las tasa de matriculación, desgranamiento, deserción, promoción; nivel educativo de matriculados; etc.
- *Caracterización de los contenidos de la formación:* se identificarán la transferencia de competencias básicas y específicas.

c) Resultados

A partir de la información recabada se podría organizar dos líneas de trabajo:

Informes de Coyuntura, trimestrales, disponibles on line que permitan a las escuelas y centros acceder a información organizada y amigable para facilitar la lectura del entorno y así impulsar la construcción de un dialogo con el ámbito socioproductivo.

Centros de referencia sectoriales⁵⁵ a partir de la identificación de escuelas innovadoras para transformarlas en estos centros integrales, caracterizados por los siguientes aspectos:

A nivel institucional:

- ✓ Atención a las demandas de toda la estructura ocupacional por sectores.
- ✓ Fortalecimiento de equipos directivos (liderazgo pedagógico).
- ✓ Diseño de proyectos pedagógicos institucionales enmarcados en la línea de desarrollo local.
- ✓ Incorporación de sistemas de información y orientación sobre el empleo.
- ✓ Alianzas estratégicas (incremento de las relaciones institucionales y empresariales, la formación en centros de trabajo).
- ✓ Incorporación de servicios a los egresados (de orientación, actualización profesional).
- ✓ Seguimiento de egresados.

A nivel provincial y nacional:

- ✓ Diseñar un curriculum integrado (ET/FP) que facilite la movilidad interna e integre a los diferentes oferentes (Ministerios de Educación y de Trabajo).
- ✓ Organizar caminos o itinerarios diversificados (pasarelas/articulación) de carácter propedéutico.
- ✓ Actualizar la normativa para programas de alternancia y pasantías.
- ✓ Implementar nuevos mecanismos de financiamiento.

Asistencias técnicas

La presente propuesta tiene como propósito generar acciones que no sólo se suscriban a ofertas formativas, que permitan a los sujetos una capitalización individual, dada por el acceso a una

⁵⁵ Esta línea deberá articular con el actual proceso de organización de Unidades Académicas.

credencial, sino que éstas actividades se transformen en un insumo potente para que por un lado, apoyen la transformación educativa impulsada por la provincia; y por el otro, contemos con información oportuna y, construida con y desde los actores para así planificar futuras acciones.

Recordamos también que en las acciones formativas, los participantes ingresan con una idea-proyecto, la cual funciona como organizador de su trayecto formativo, dado que, las diferentes actividades propuestas para cada tema, se transforman en insumo de esa idea inicial, al finalizar la cursada los participantes cuentan con un proyecto institucional pertinente.

Desde el planteo que proponemos, estos proyectos son potenciales insumos para el diseño de dispositivos de intervención a medida, de nivel institucional, transformándose así el proceso formativo en un camino de construcción de una demanda pertinente.

La línea de **Asistencia Técnica** se centrará en apoyo a instituciones educativas en:

- Autoevaluación institucional (aplicación de indicadores de referencia⁵⁶)
- Proyectos educativo institucionales (diseño de planes de mejora)
- Relaciones institucionales (diseño de prácticas profesionalizantes)

Se puede pensar en acciones en diferentes niveles de intervención

Nivel 1: dirigido a equipos directivos

Nivel 2: dirigido a niveles intermedios de gestión (jefes de área, inspectores, responsables distritos, equipos técnicos locales / municipios)

Nivel 3: dirigido a establecimientos

Nivel 4: participación en acciones a solicitud de la dirección de ETP y /o COPRET

En las AT se podrían identificar seminarios o acciones formativas que correspondan a los espacios curriculares de las ofertas formativas. De esta forma los participantes podrían acumular diferentes módulos aprobados –a modo de créditos- y así podrían incorporarse a la tecnicatura, completando los módulos restantes, estimulando así el diseño de *trayectos formativos flexibles*.

3.2 Otras líneas para futuras investigaciones

- **Línea 1:** *Procesos migratorios*: impacto en el diseño y gestión de la oferta educativa de ETP.
- **Línea 2:** *Educación a lo largo de toda la vida*: análisis de los procesos didácticos utilizados en entornos formativos de acciones EDJA, educación de adultos, escuelas de segunda oportunidad.

⁵⁶ Indicadores de evaluación vinculados a la transparencia, orientación estratégica, optimización de recursos, empatía institucional, administración del conocimiento, generación de valor de la institución educativa.

- **Línea 3:** *Nuevas tecnologías:* caracterización de prácticas educativas y análisis del modelo institucional.
- **Línea 4:** *Políticas VANI:* identificación de estrategias diseñadas e implementadas, desde una perspectiva comparada.
- **Línea 5:** *Formación docente (inicial y continua):* estudio de casos.
- **Línea 6:** *Gestión institucional*⁵⁷. *Relaciones con el entorno:* diseño de planes de mejora, alianzas estratégicas, pasantías, prácticas profesionalizantes articulación municipios u ONGs (desarrollo local).
- **Línea 7:** *El impacto de las políticas socio-educativas nacionales en la ETP:* el caso de la AUH y del Programa Conectar Igualdad.

⁵⁷ Elaborados a partir de los insumos producidos en las Asistencias Técnicas y acciones formativas.

BIBLIOGRAFÍA

BARNETT, R (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Madrid: Gedisa.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata

BONAL, X. (2004). *La política de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina*, Buenos Aires: IPE-UNESCO. Disponible en www.iipe-buenosaires.org.ar

BRIASCO, I. (2010). "Trends in VET in Latin America". En Jacinto, C. (coord) *Recent trends in technical education in Latin America*, Paris: IIEP-UNESCO.

BRIASCO, I. (2008). *¿Hacia donde va la educación técnico profesional en América latina?* Buenos Aires: Fundación UOCRA. Disponible en www.uocra.org/fundacion

BRIASCO, I (2005). *Formación Profesional y Capacitación para la Integración y Competitividad*, OEI: Buenos Aires. Disponible en <http://www.oei.es/ridietp/5/200512.PDF>

BRIASCO, I y VALDES, T (2000) "La educación técnico profesional en Iberoamérica". En *Serie Educación Comparada*. Cuaderno N°8. Madrid: OEI.

BRIASCO, I y VARGAS F. (2002). La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción. CINTERFOR-OIT/OEI. Disponible en : <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/x/index.htm>

BRIASCO, I (1995). "Algunos elementos sobre la relación educación y trabajo". En Revista interamericana de Educación de Adultos. Vol. 3, No.1, Nueva Época.- pág. 47. Disponible www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/temas_especializados_epja/edytra.htm

CASTEL, R (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires: Manantial.

CEPAL. (2004) *Desarrollo productivo en economías abiertas*, Informe CEPAL. Disponible en www.eclac.cl

CEPAL-AECI-SIGEB. (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: CEPAL, AECI, SIGEB.

CEPAL – UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.

CINDA (2004) *Competencias de egresados universitarios*. Santiago de Chile.

DUSSEL, I y PINEAU, P (1990) "De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo". En Puiggros A (1990) *Historia de la Educación en la Argentina*, tomo VI. Buenos Aires. Ed. Galerna

FUNDACIÓN INTERNACIONAL PARA IBEROAMÉRICA DE ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS- (2008) *Políticas e Instituciones Incluyentes. Reformas hacia la cohesión social en América latina*. EUROSociAL. EUROPEAID

FILMUS, D. (1997). "Cada vez más necesaria y cada vez más insuficiente", en Filmus, et al *Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Madrid: Santillana.

FILMUS, D y CARCAR, F. (2010). "Educación y trabajo en América Latina y Argentina en las últimas dos décadas" en: Filmus (coord) *Crisis, transformación y crecimiento. América Latina y Argentina (2000-2007)*, Buenos Aires: Eudeba. (en imprenta).

FUNDACIÓN SANTILLANA. (2008). *Hacia una sociedad más justa. La educación de los jóvenes y adultos en América latina: experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Santillana.

FRETWELL, D. H. (1999) *Adult continuing education and lifelong learning emerging policies and programs for the 21 century in upper and middle income countries*, Discussion Paper Draft 4. Washington: World Bank

GALLART, M. A. (1993) "La integración de métodos y la metodología cualitativa: una reflexión desde la práctica de la investigación", en Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires: Centro Editor.

GALLART, M. A. (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: CINTERFOR-OIT

GALLART, M (2006) "Los desafíos de la formación profesional" en Anales de la educación común, año 2, número 5, Educación y trabajo / diciembre de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

GALLART, M y JACINTO, C (1995) "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo" (CIID-CENEP) Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad2a04.pdf>

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982). *Educación comparada, fundamentos y problemas* Madrid: Dikinson.

GLASER, B & STRAUSS, A (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruyter.

IBARROLA, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo*. Montevideo, CINTERFOR-OIT.

JACINTO, C. (2001) "Nueva institucionalidad en la formación para el trabajo de jóvenes en América latina: alcances y límites de las nuevas estrategias" en 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Agosto de 2001.

JACINTO, C. y TERIGI, F (2007). "¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana". Buenos Aires, IIPE-UNESCO/ Editorial Santillana.

LABARCA, G (2010). "La escuela media técnica y el entorno: buscando soluciones realistas". Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

MOURA CASTRO C. de, et al. (2000) *“Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo”*, Serie de informes técnicos Washington, D.C.: Departamento de Desarrollo Sostenible, BID.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Disponible en www.cinterfor.org.uy

PERRENOUD. P (2008) “Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?” En *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, N° 16, pags. 45-64

PERRENOUD. P (2008) “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” En *Boletín de la RED-U*, N°. Extra 2.

PERRENOUD. P.(2007) “Aprender a l'escola a través dels projectes: per què?, com?” En *Revista Perspectiva escolar*, N° 318. pags. 3-17

PERRENOUD. P. (s/d) “La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio”. En *Perspectivas: Revista Trime*

PINEAU P, DUSSEL I y CARUSO M (2007) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, P (1990) “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”. En Puiggros A (1990) *Historia de la Educación en la Argentina*, tomo VIII. Buenos Aires. Ed. Galerna

SENNETT, R. (2003). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SENNETT, R (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

VALDES, T. (2011) *Elementos para una definición comprensiva de calidad de las instituciones de educación técnico-profesional. Indicadores de referencia*. En Briasco, I. Rehem, C. *Formación profesional y empleo*. OEI. (en imprenta)

VARGAS ZUÑIGA, F (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo CINTERFOR-OIT.

WEIMBERG P (1967) *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*, Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella (mimeo)