NUCLEO
DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
EN EDUCACION SUPERIOR DEL MERCOSUR

La oferta de educación terciaria tecnológica

Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Irma Briasco
Directora

Leandro Bottinelli
Coordinador

Nancy Montes
Coordinadora

unipe
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Esta investigación fue desarrollada en el marco de la convocatoria al Proyecto Estudios Sectoriales, iniciativa del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del Sector Educativo del MERCOSUR y contó para su desarrollo con financiamiento del Fondo Educativo del MERCOSUR.

Ejemplar de distribución libre y gratuita, quedando expresamente prohibida su venta.
Junio 2021

ISBN: 978-987-88-5012-2
Briasco y otres (2022) *La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados*. (Informe Final de Estudios Sectoriales). NEIES. SEM. Buenos Aires. Argentina.

Autoridades UNIPE

Rector: CANNELLOTTO, Adrián
Vicerrector: RODRIGUEZ, Carlos

Secretaría de Investigación
Secretaria: PEREYRA, Ana

Secretaría Académica
Secretario: PULFER, Darío

Departamento de Ciencias Sociales y Educación
Directora: ALBERGUCCI, Luz

Edición de contenidos:
Irma Briasco y Ariel Tófalo

Advertencia: El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una preocupación de las organizaciones participantes de este estudio. Sin embargo, como no hay acuerdo aún entre los lingüistas, hemos utilizado el masculino clásico, entendiendo que todas las menciones de género representan siempre a hombres y mujeres.

EQUIPO DE INVESTIGADORES

UNIPE. Argentina

Directora: Irma Briasco

Coordinador Eje 1: Leandro Bottinelli

Coordinadora Eje 2: Irma Briasco

Coordinadora Eje 3: Nancy Montes

Apoyo:

Eje 1: Cecilia Rodríguez y Carlos Fagalde

Eje 2: Ariel Tófalo

Eje 3: Marisa Scardino.

Universidad Iberoamericana. Paraguay

Coordinadores: Ramón Iriarte y Eduardo Velázquez

Equipo de investigadores: Mónica Ruotti, Hugo Speratti, Oscar Sosa

Universidad de la República. Uruguay

Coordinadora: Patricia Viera

Equipo de investigadores: Mariana Yozzi, Agustina Marques y Emiliano Clavijo

Universidad de los Lagos. Chile

Coordinador: Roberto Jaramillo

Equipo de investigadores: Oscar Garrido

Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnología Sul-rio-grandense. Brasil

Coordinadora: Myriam Siqueira da Cunha

Equipo de investigadores: Miguel A. Pereira Dinis y Renata Knorr Ungaretti Fernandes

Índice

5. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

7. CAPITULO 1. Marco conceptual y diseño metodológico del estudio

7. a) Las instituciones de educación terciaria tecnológica como objeto de estudio

14. b) Objetivos de la investigación

15. c) Diseño metodológico

18. d) Mecanismos operativos para la coordinación y ejecución del estudio

20. e) Identificación de fuentes primarias y secundarias

26. CAPITULO 2. Puntos de partida 20

26. a) Presentación y análisis de los lineamientos de política para la educación terciaria tecnológica en los países en estudio

32. b) Estado actual del debate sobre la educación técnico profesional, con énfasis en la educación terciaria tecnológica

50. c) Sistematización de los acuerdos alcanzados en Mercosur Educativo

54. CAPITULO 3. Caracterización de la oferta de educación terciaria tecnológica en los países bajo estudio

54. a) Descripción de los países bajo estudio

66. b) Análisis conjunto

75. c) Indicadores cuantitativos

80. CAPITULO 4. Presentacion de los casos

80. a) Argentina. Instituto Tecnológico Beltrán

83. b) Chile. Instituto Profesional Los Lagos

88. c) Brasil-Uruguay. Cursos Binacionales CEPT-UTU / IFSul

94. CAPITULO 5. Análisis de modelos de gestión institucional. Estudio de casos

95. a) Argentina. Instituto Tecnológico Beltrán

103. b) Chile. Instituto Profesional Los Lagos

111. c) Uruguay-Brasil. Cursos Binacionales CEPT-UTU / IFSul

122. d) Análisis en clave comparada

128. CAPITULO 6. Las trayectorias formativas de los equipos directivos

129. a) Descripción por institución de las dimensiones bajo análisis

151. b) Análisis en clave comparada

156. CAPITULO 7. Principales hallazgos del estudio

168. CAPITULO 8. Prospectiva

172. ANEXO I. Bibliografía

181. ANEXO II. Instrumentos de relevamiento

Presentación del estudio

El presente estudio se enmarca en la convocatoria NEIES (2018), y corresponde al Eje Temático: *Educación Terciaria Tecnológica: formación técnico profesional y articulación entre los distintos ámbitos y niveles formativos*, con el siguiente título: "La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados".

El trabajo se desarrolló bajo la dirección de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina (UNIPE), a cargo de la Dra. Irma Briasco, en conjunto con la Dra. Patricia Viera de la Universidad de la República, Uruguay; el Dr. Ramón Iriarte, quien fue reemplazado por el Lic. Hugo Speratti de la Universidad Iberoamericana de Paraguay; el Dr. Raul Moya, quien fue reemplazado por el Dr. Roberto Jaramillo de la Universidad de Los Lagos, Chile; el Lic. Miguel Dinis, quien fue reemplazado por la Dra. Myriam Siqueira de Cunha del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Brasil; el Prof. Leandro Bottinelli (UNIPE) y la Lic. Nancy Montes de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Argentina.

El equipo, que tiene como antecedentes varios trabajos previos, consideró pertinente en esta ocasión el desarrollo del presente estudio centrado en el campo de la Educación Terciaria Tecnológica en los países miembros. Se espera que el mismo se constituya en un insumo clave para la construcción de políticas en la temática de los países de la subregión, dada la vinculación que esta oferta educativa tiene con la mejora de la inserción laboral de los jóvenes y en el desarrollo productivo de los países en cuestión.

El estudio se desarrolló a partir de tres ejes de trabajo. En el primero, se realizó una caracterización de la situación a nivel macro de la Educación Superior Tecnológica en los países participantes del proyecto, mediante el análisis de fuentes secundarias disponibles. Esta línea de trabajo estuvo a cargo de Leandro Bottinelli de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el segundo eje se propuso un abordaje a nivel micro mediante un estudio de casos, centrado en los modelos de gestión institucional de los institutos tecnológicos seleccionados. El enfoque se orientó al análisis de la lógica subyacente para el ordenamiento de

la oferta formativa de educación superior tecnológica, con énfasis en la identificación de articulaciones tanto del ámbito educativo –otros niveles del sistema– como con actores del ámbito socio-productivo y comunitario. Esta línea de trabajo estuvo a cargo de la Dra. Irma Briasco.

En el tercer eje, en el cual se reconoce la centralidad del personal responsable de la gestión, se recuperaron las trayectorias formativas de los equipos directivos de los institutos seleccionados, su vinculación con las políticas públicas referidas a la formación, capacitación y actualización docente, con énfasis en la gestión institucional. El mismo estuvo dirigido por la Lic. Nancy Montes.

A modo de conclusiones, se presentan los hallazgos de la investigación. El estudio tiene como foco la dimensión micro, como elemento clave para la mejora de la calidad, en el contexto macro de la construcción de políticas públicas.

Es importante destacar aquí que el desarrollo de los tres ejes de trabajo fue posible gracias al apoyo de los diferentes equipos nacionales, cuyos integrantes están detallados en el cuerpo del estudio. Además, como parte de la metodología diseñada, se realizaron consultas a expertos, los cuales también se presentan en el capítulo metodológico.

Asimismo, se destaca el alto compromiso de los equipos directivos entrevistados en los institutos seleccionados, de los funcionarios y los actores sociales que gentilmente ofrecieron su tiempo para la realización de las entrevistas. Por último, cabe señalar el apoyo permanente del equipo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina respondiendo a las consultas que surgieron en el desarrollo del presente trabajo.

A todos ellos, les reiteramos nuestro agradecimiento por la predisposición al trabajo colaborativo que ha permitido llegar a concretar el presente estudio.

Capítulo 1.
Marco conceptual y diseño metodológico del estudio

A continuación se presentan los lineamientos conceptuales que guiaron el recorte epistémico de la investigación y el diseño metodológico elegido para abordar el objeto de estudio. Se adicionan también a este apartado los instrumentos aplicados, las fuentes primarias y secundarias utilizadas y la conformación del equipo responsable de las diferentes líneas de investigación.

a) Las instituciones de educación terciaria tecnológica como objeto de estudio

Los institutos tecnológicos de los países participantes del proyecto se encuentran afectados por una tensión, producida por la permanente demanda de mejora de la calidad y por el cumplimiento del principio de educación como derecho en un contexto complejo.

Las transformaciones socioeconómicas y educativas y, entre estas últimas, en particular los cambios tendientes a reformular el currículo en el marco de sistemas de cualificaciones –lo que supone poner en marcha acciones de reconocimiento o de validación de competencias–, se plasman en políticas, programas o acciones que contemplan, en algún punto, acciones concretas en los establecimientos educativos y formativos. En este sentido, se trata de procesos que impactan en el nivel institucional.

Como se mencionó anteriormente, este estudio se propuso, en primer lugar, caracterizar la situación de la oferta a nivel macro y, en segundo término, construir una mirada desde la perspectiva institucional en el marco de las políticas de Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP). Por ello, resulta necesario definir en este punto el modo en que se considera a las mismas. Siguiendo el análisis realizado por Briasco (2018) que conceptualiza a las políticas como juegos de fuerza entre grupos de intereses, la política pública –en este caso educativa– será una resultante de enfrentamientos y compromisos, de competencias y coaliciones, de conflictos y transacciones. La política pública incorpora las decisiones correspondientes a todas y cada una de las etapas de la acción pública "en tanto reglas generales y abstractas (leyes, decretos, ordenes, etc.), como actos individuales y concretos producidos durante la ejecución de las mismas (decisiones administrativas, autorizaciones, subvenciones, etc.)"

(Subirats, 2008). Dentro de este enfoque, cobra centralidad el análisis de Ball como base para la descripción de la política educativa y su materialización particular en las instituciones, ya que "han cambiado significativamente y las herramientas conceptuales establecidas parecen irrelevantes. Un conjunto de nuevos descriptores y conceptos son necesarios" (Ball, 1994).

En este sentido, y dado que el estudio aborda acciones de políticas educativas en materia de EFTP, es necesario hacer referencia a algunas características particulares que hacen a la investigación en políticas educativas. Ball se refiere a las mismas en términos de:

"un sistema de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones y comportamientos. En la práctica, las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos" (Ball citado en Miranda, 2011).

El planteo apunta a la necesidad de reflejar la vinculación e interjuego entre los niveles macropolítico (acción del Estado) y micropolítico (conformado por pedagogos en escuelas y universidades, revistas de investigación, fundaciones de investigación). Es decir, se debe atender a realizar investigaciones contextualizadas que vuelvan a estar comprometidas con el derecho a la educación, en un marco de justicia social.

"La investigación comprometida con la justicia social y la educación como un derecho social fue subestimada o relegada por la lógica económica bajo la cual se fundamentaron las reformas, ignorando las expectativas sociales en términos de valores, normas y creencias que cada sociedad construye sobre la educación en determinado tiempo y espacio" (Miranda, 2011).

Otro aporte de Ball que resulta relevante para este proyecto es la identificación de "contextos", desde la perspectiva de los ciclos de la política. El autor los define como "arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de las cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas" (Ball citado en Miranda, 2011). En este sentido, el rol de los actores sociales es nodal para la comprensión de las políticas educativas, ya que "los actores construyen significados, son influyentes, disputan y procuran representaciones políticas" (*op. cit.*).

A partir de esta mirada, se considera necesario poner el eje en la identificación de insumos conceptuales para analizar el modelo de gestión de las instituciones que son objeto del presente estudio. Al respecto, Sverdlick (2015) afirma que:

"Las cuestiones que atañen a la dirección, en el sentido de conducción y gestión escolar vienen siendo discutidas desde hace mucho tiempo y reconocidas como asuntos de suma importancia tanto en el nivel del funcionamiento de las escuelas, como en términos de la aplicación y concreción de las políticas educativas" (Sverdlick, 2015).

La autora sostiene que, más allá de la dimensión burocrático-administrativa –foco habitual de análisis, fácilmente reconocible– la gestión escolar puede ser entendida siguiendo a Cantero y Celman como:

"Un proceso interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso a la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos" (Sverdlick *et al.*, 2015).

Un elemento clave para el diseño de políticas de EFTP ha sido el del enfoque por competencias. La temática relacionada con la implementación de sistemas por competencias ingresa en la agenda de la OEI en 1995, en el marco de la V Cumbre Iberoamericana. Desde entonces se ha verificado una muy variada gama de experiencias en la región iberoamericana, que van desde pequeñas intervenciones en el nivel sectorial a programas nacionales con articulación interministerial. En un trabajo previo realizado en forma conjunta con CINTERFOR-OIT, se reseñan algunas enseñanzas y recomendaciones para la acción que son retomadas en el presente proyecto.

"El concepto de competencia ingresa en las agendas públicas de educación y trabajo de América Latina en el marco de las reformas de los 90, signadas por la impronta neoliberal. En el marco de las reformas llevadas a cabo durante la década pasada, ingresó en las agendas nacionales de educación y de trabajo el concepto de competencia, adoptando, según el caso, diversas denominaciones 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.)" (Briasco, 2010).

Cada administración (tanto en el ámbito educativo como el del 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, en la cual se define que el término competencia "abarca los conocimientos, aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en contextos específicos" (R195 OIT). Los autores orientados a la adopción del enfoque de competencias sostienen que para las instituciones supone un desafío de gestión, en el que se involucran aspectos relacionados con la utilización de recursos de toda índole, como así también con la definición de patrones de organización flexibles y descentralizados. Al respecto, Briasco y Vargas afirmaban que el enfoque de competencias "impacta en toda la institución y requiere 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 por competencias" (Briasco y Vargas, 2002).

Además, constituye una exigencia para la gestión educativa la constitución de áreas organizacionales abocadas a los procesos de: identificación de competencias, diseño de programas de formación, desarrollo de materiales formativos y diseño de estrategias de empleo de medios no tradicionales (video, internet, multimedia). Una institución de formación que adopte este modelo requiere una preparación para desarrollar y sostener diseños formativos modularizados y esquemas de formación flexibles en los que el participante adquiera un grado de autonomía suficiente como para decidir, en función de su carrera ocupacional, de sus tiempos y disponibilidades, compatibilizadas, las más de las veces, con el trabajo.

Uno de los hallazgos de Iberfop (1997) consistió en entender que resulta necesario repensar el vínculo con lo didáctico, superando encuadres conductistas (teoría del paso a paso) que impregnaron particularmente el desarrollo de la EFTP. En este contexto, dado el papel activo de los actores en los procesos de evaluación y certificación de competencias y la necesidad de contar con entornos formativos pertinentes para la formación, es fundamental que exista una estrecha interacción con el ámbito socio-productivo. En efecto, la institución de formación cuya propuesta está organizada en torno al enfoque por competencias se encuentra más familiarizada con el diálogo y la negociación con los actores del mundo de la producción, quienes participan activamente en el diseño y la definición de la oferta formativa.

Surge así la necesidad de reformular el nivel micro y aparecen nuevos modelos de gestión de las instituciones. Esto implica: el incremento de las relaciones con las empresas y la formación en centros de trabajo; la incorporación de alianzas estratégicas para mejorar la conducción de la escuela; 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 y desarrollo de diferentes mecanismos de intervención.

Existen desarrollos como los de Perrenoud (1999 y 2012) que desde una perspectiva centrada en la didáctica y la pedagogía realizan importantes aportes para la lógica aúlica. Pero, a pesar de estos aportes, continúa siendo un tema central "la construcción de estrategias innovadoras de articulación con el sector productivo" (Labarca, 2010). Es así que comienzan a incluirse en los organigramas de los establecimientos las áreas de relaciones institucionales, a la cuales se incorporan –a través de diferentes estrategias– las

vinculaciones con las empresas y la articulación más general con el entorno socio-productivo. Las experiencias con más desarrollo en este sentido son los Institutos Federales de Educación Tecnológica de Brasil (ex Centros Federales de Educación Tecnológica, CEFET). Además, continúan los modelos ya históricamente consolidados de los llamados sistemas "S-I".[1]

En desarrollos tempranos sobre este tema, Briasco y Vargas (2002) ya afirmaban que "no es posible desarrollar un currículo por competencias en una gestión institucional de carácter tradicional". Estos aspectos siguen siendo discutidos en la actualidad, como parte de la revisión crítica de los modelos de gestión tradicionales. Al respecto, Graizer (2008) afirma que "la pertinencia del conocimiento demandado por el mercado o campo productivo se convirtió también en un criterio para evaluar la calidad educativa", considerando que al surgir nuevas expectativas para el desempeño del equipo directivo "el mismo diseño organizacional tradicional es considerado como un obstáculo para responder a demandas (...) y es objeto de los discursos y programas de gobierno en pos del logro de mayores ajustes con el sistema productivo" (Graizer, 2008).

Se incorpora también el esquema de Subirats *et al*. (2008) para analizar, entre otras cuestiones, el modo de formular el problema, la posibilidad de hacer diagnósticos locales e identificar los actores relevantes para encarar una transformación curricular de este tipo; la existencia o no de una base conceptual de partida, es decir el conocimiento real de lo que se va a realizar, producto de una capacitación o formación de algún tipo; el grado de consenso político-administrativo para emprender las acciones; la existencia de un plan o programa de acción; la elaboración de actos formales, o productos que orientan la actividad de los grupos e individuos; el carácter coercitivo o no de las decisiones adoptadas, y los impactos o resultados logrados. El aporte central del presente estudio –además de brindar una caracterización de la oferta– radica en la mirada al nivel micro, mediante los dos ejes propuestos para el análisis: modelo de gestión a nivel institucional y trayectorias de los equipos de conducción. Para ello, se considera que la gestión institucional de calidad en EFTP, como un "proceso de construcción social del conocimiento que agrega valor al quehacer educativo" (Briasco, 2018).

Asimismo, siguiendo a Valdez (2010), la gestión de la EFTP puede analizarse en dos niveles: macro (sistema) y micro (institucional). En el plano del sistema:

1. Según señala De Moura Castro (2002), "La formación en América Latina fue creada esencialmente a partir de clones del SENAI de Brasil. El SENA colombiano fue un producto temprano y dinámico, y se convirtió en fuente de inspiración para instituciones similares en prácticamente todos los países excepto México, Argentina y Uruguay. A falta de un término mejor, podemos llamarlos sistemas 'S-I' (se llaman SENAI, SENA, SENAC, SENAR, SENATI, e INA, INCE, INFOTEC, INACAP)".

"es esperable que se asegure: a) Distribución equitativa de las rentas inmateriales (expectativas, intereses, motivación y conocimientos); b) Distribución equitativa de las oportunidades de acceso al trabajo elegido; c) Profesionalización de la población activa; d) Integración sociolaboral de los ciudadanos; e) Promoción social de los trabajadores (carrera profesional); y f) Contribuciones a la modernización del tejido productivo" (Valdez, 2010).

La gestión en el nivel micro, en cambio, tiene los siguientes ámbitos de desarrollo: "a) Gestión del proyecto educativo; b) Gestión de la enseñanza y aprendizaje; c) Gestión de las personas; d) Gestión de los recursos materiales; e) Gestión de las relaciones institucionales; y f) Gestión del valor agregado" (Valdez, *op. cit.*).

La gestión en el plano institucional requiere de un diálogo con el afuera, con actores del entorno y del ámbito socio-productivo. Se trata de "entender cómo se articulan la naturaleza de los problemas que fundamentan la acción y su marco institucional, a través de actores, cuyos resultados no pueden ser realmente previsibles" (Duran, 1999). Siguiendo a Cabrero:

"No se queda en la parcialidad de una visión de lo público sólo desde lo gubernamental, y a la vez tampoco se queda en la parcialidad de una visión de lo colectivo sólo desde la sociedad. Se trata de un enfoque que intenta superar una interpretación exclusivamente desde la pertenencia institucional de los actores y más bien busca una interpretación desde los puntos de encuentro y desencuentro de los mismos" (Cabrero, 2005).

En el caso particular de la gestión de EFTP, este enfoque aporta elementos para analizar la articulación con diferentes niveles del sistema y la participación público-privada, considerando que se imprime una dinámica que adoptará diferentes estrategias conforme la comunidad que interactúe, sin perder la centralidad del Estado requerida para la construcción de una política pública. Las políticas públicas en el ámbito de la EFTP, que vienen desarrollando los países de América Latina, se caracterizan por políticas y acciones que intervienen en la ordenación de la oferta formativa. En general, se trata de políticas y acciones a nivel macro y en pocos casos se explicitan acciones a nivel micro. Por acciones a nivel micro se entiende: el desarrollo de modelos de gestión institucional que respondan y viabilicen los supuestos delineados en el nivel macro y que posibiliten una retroalimentación de los mismos, en un proceso de interacción entre ambos niveles.

El presente trabajo complementa su análisis indagando, a partir del relato de los directores, las particularidades del vínculo que tiende a establecerse entre sus propias biografías profesionales (Alliaud, 2004; Rivas Flores, 2007), sus recorridos formativos y sus experiencias como directores. Desde esta perspectiva se considera la conformación de los equipos directivos de las instituciones estudiadas, las trayectorias de sus integrantes y la dinámica de trabajo, con miras a realizar un análisis que aporte elementos para el diseño de políticas de formación y actualización permanente de los mismos. Por ello, se consideró relevante incorporar, en clave comparada, la dimensión relativa a las trayectorias formativas de los

equipos directivos, dado que una parte importante de los modelos institucionales también se explica (o se sostiene) por el rol de sus equipos directivos y, en esa responsabilidad, los perfiles de quienes los integran resultan de interés para las acciones formativas que las instituciones desarrollan.

De acuerdo a la bibliografía especializada que ha analizado la formación docente y en particular la correspondiente a los cargos y equipos directivos, no existen ofertas específicas de formación de grado. En cambio, las propuestas para el desarrollo profesional de estos perfiles adopta la forma de cursos de posgrado de menor o mayor duración que abordan temas de gestión de las instituciones o de formación de equipos directivos (OEI, 2017; Terigi, 2010; Veleda, 2016, Weinstein, 2014). Otra constatación es que existe poca investigación o disponibilidad de estudios que aborden este tópico para el nivel superior. De hecho, la bibliografía existente se enfoca mayormente sobre la gestión de instituciones que ofrecen los niveles de enseñanza considerados obligatorios en los países de la región.

Cabe plantear algunos aspectos implícitos en la noción de trayectoria y que resultan de utilidad al momento de pensar en el perfil de los equipos de conducción. En principio, hablar de trayectorias implica poner el foco en las personas y en sus recorridos, tanto en lo que hace a la formación inicial y continua, como también a la inserción profesional, los cuales no son necesariamente lineales ni continuos. Interesa señalar que la inserción laboral constituye también, para los especialistas en formación docente un ámbito de formación, a veces con mayor peso que la formación inicial (Alliaud, 2010). Se aprende a ser docente o directivo de una institución educativa siendo docente o directivo, en diálogo con prácticas institucionales que tienen a su vez rasgos específicos dependiendo de diversos factores: historia de las instituciones, sector de gestión, culturas institucionales, tipos de organización, programas, entre otros. Por otra parte, trabajar sobre las trayectorias implica una dimensión temporal en la vida de las personas que refiere a esos recorridos a lo largo del tiempo, hacia atrás y hacia adelante. En el campo educativo se ha instalado la demanda de "formación continua, permanente" y de modo más amplio, "para toda la vida". Además de esta dimensión, según Bourdieu, las trayectorias se inscriben en una "superficie social" que explica, condiciona, habilita o restringe los caminos y las opciones posibles (Bourdieu, 1997).

Los estudios sobre trayectorias se han constituido en una opción metodológica en aquellas investigaciones que se proponen recuperar los recorridos seguidos por los individuos en cuanto a lo profesional y laboral. Analizar, comprender y reflexionar sobre trayectorias supone definir los recorridos o itinerarios seguidos por las y los sujetos como secuencias, etapas o fases en la vida de un individuo. Estas etapas permiten dar cuenta de las posiciones que logra ocupar cada individuo en el campo social, las actividades desarrolladas, las instituciones en las que se desempeñan y el papel que juegan para sostener sus posiciones. De esta manera, el análisis de las trayectorias supone la consideración de aspectos estructurales, institucionales y subjetivos que dan cuenta de esas posiciones y de las condiciones y decisiones a ellas vinculadas:

"lleva a elaborar la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1997).

¿Cuáles son algunas de las cuestiones involucradas en las trayectorias formativas y profesionales de los docentes y de quienes ocupan cargos directivos?

En primer lugar, los aspectos estructurales entre los cuales se incluyen la regulación del mercado laboral que, en este caso específico, son los estatutos docentes; la organización del sistema educativo en niveles, ciclos, orientaciones y asignaturas; los modos de acceso al trabajo, la carrera docente, el esquema de movilidad propuesto para el ascenso y permanencia; la estructura salarial; la organización de la formación: diseños curriculares, planes y programas; la dimensión de las políticas: los modos en que se denota y califica la docencia y a los docentes; la existencia (o ausencia) de programas de posgrado o iniciativas que tengan por objeto la formación continua; el contexto social, político y económico; el sistema de gobierno (centralizado, federal).

En segundo lugar, se encuentran los aspectos institucionales que, como se señaló, también inciden en el ejercicio de los puestos de trabajo, es su contexto más inmediato. Como parte de esta dimensión pueden señalarse los tipos de gestión, las modalidades, los modelos organizacionales, otros pares y colegas, las dinámicas locales, prácticas que se internalizan en el habitus profesoral de cada comunidad educativa.

Finalmente, y con una incidencia no menor, se hallan también los aspectos subjetivos: el abanico de elecciones y capacidades personales, modos de ser y de relacionarse, inquietudes y deseos, limitaciones, elecciones, satisfacciones, aspectos que habilitan a permanecer en los mismos lugares o a buscar permanentemente otros horizontes; también los atributos personales como la edad, el sexo, o el origen socio cultural.

Todas estas dimensiones se reúnen, se combinan y se inciden mutuamente para que las trayectorias formativas y profesionales asuman determinados modos.

b) Objetivos de la investigación

El presente estudio busca realizar una caracterización de la oferta de educación superior tecnológica en los países participantes del proyecto, desde una perspectiva comparada, que funcione como insumo para la construcción de la agenda regional de políticas educativas para la temática. Este objetivo general se desagrega, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la situación de la educación superior tecnológica, a nivel macro, en los países participantes del proyecto, mediante análisis de fuentes secundarias disponibles.

- Identificar los modelos de gestión institucional de las experiencias seleccionadas mediante el desarrollo de una línea de trabajo que analice la lógica subyacente para el ordenamiento de la oferta formativa de educación superior tecnológica, con énfasis en la identificación de articulaciones tanto del ámbito educativo –otros niveles e instituciones del sistema– como con actores del ámbito socio-productivo.

- Recuperar las trayectorias formativas de los equipos directivos de las experiencias seleccionadas, su vinculación con las políticas públicas referidas a la formación, capacitación y actualización docente, con énfasis en la gestión institucional.

Para la consecución de estos objetivos se han desarrollado los siguientes ejes de trabajo:

Eje temático 1: Descripción de la situación a nivel macro de la educación superior tecnológica en los países participantes del estudio, mediante análisis de fuentes secundarias.

Eje temático 2: Análisis de los modelos de gestión. Articulación con el entorno tanto del ámbito socio-productivo (empresas, organizaciones de la sociedad civil, municipios, etc.) ya sea a modo de prácticas *in situ* –estudio de dispositivos– como también del ámbito educativo, vía trayectos formativos (articulación con nivel de educación media y universitaria). Reconocimiento de saberes previos. Seguimiento de egresados: dispositivos.

Eje temático 3: Trayectorias formativas y profesionales de los miembros de equipos directivos y ofertas de actualización curricular y de formación docente.

c) Diseño metodológico

Como se señaló, el estudio se propuso efectuar una indagación en dos niveles de trabajo: nivel macro y nivel micro. Respecto del primer nivel de análisis, la caracterización de la educación terciaria tecnológica en los países participantes del proyecto requirió el análisis de fuentes secundarias disponibles. A continuación, se detallan las decisiones metodológicas que guiaron el trabajo y las acciones desarrolladas en este sentido.

Las ofertas de educación superior técnica (o educación terciaria técnica) que se recortan en este estudio son aquellas que cumplen los criterios establecidos para los programas *Educación terciaria de ciclo corto* (CINE 5), según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación 2011. En este sentido, *la oferta de educación superior técnica/educa-*

ción terciaria técnica es caracterizada a partir de los programas educativos nacionales (y subnacionales) y sus respectivas certificaciones. Se entiende por oferta a todo programa educativo ofrecido por una institución educativa en una unidad de servicio determinada en un año determinado.[2]

Los programas de nivel CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto) suelen estar destinados a impartir conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, orientados a ocupaciones específicas y por preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar el ingreso a otros programas de educación terciaria. El nivel CINE 5 tiene una duración mínima de dos años y suele tener (aunque no siempre) una duración inferior a tres años.

Siguiendo a Christopher Freeman (tomado de Albornoz y Osorio, 2018) se evaluó pertinente la consulta de indicadores de nivel internacional que, según la clasificación propuesta, concierne propiamente a la comparación entre países. Esta tarea es generalmente desarrollada por organizaciones supranacionales a través de metodologías adecuadas para recopilar información, tomando como referencia los datos suministrados por los organismos encargados de la recolección en cada país. Posteriormente, se realiza un procesamiento adecuado para obtener indicadores normalizados, de modo que sean comparables entre países a nivel regional. En este nivel se pueden ubicar las diversas experiencias como la de la Red INDICES, The World Technical and Vocational Education and Training (TVET) de UNESCO-UNEVOC, o del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), entre otros consultados.

Según lo propuesto por el Manual de Lima (OEI, 2017a) como primera etapa de trabajo se consideró importante avanzar en la caracterización y descripción cualitativa de los sistemas nacionales de Educación Superior, haciendo especial foco en el nivel CINE 5; y en una segunda instancia, relevar y sistematizar algunos indicadores vinculados con los estudiantes, el personal y el financiamiento de este mismo nivel. Sin embargo, dada la escasa información comparativa sobre estos últimos aspectos,[3] en general, en los sistemas de educación superior de los cinco países estudiados y, en particular, en el recorte CINE 5, se decidió no incorporarlos en este informe.

Respecto del segundo nivel de análisis –la dimensión micro– la indagación se centró en el modelo de gestión institucional sobre los casos seleccionados, con énfasis en las

2. Unidad de servicio es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización, sede o anexo, de una unidad o institución educativa.

3. En relación con el personal sólo se encontró información parcial para Argentina (personal del sector de gestión público universitario), Brasil y Chile.

vinculaciones con el entorno, y en las trayectorias del equipo de gestión. Se utilizó para ello una metodología de corte cualitativo. La perspectiva cualitativa sostiene la especificidad de las ciencias sociales. Aboga por el análisis de lo individual y lo concreto, por medio de la comprensión o interpretación de los significados intersubjetivos de la acción social. Es decir, desde este abordaje se intenta captar la definición de la situación que efectúan los propios actores y el significado que éstos otorgan a sus prácticas cotidianas. A su vez, se apoya en un método comparativo, cotejando casos similares entre sí pero que se diferencian también a partir de sus particularidades, buscando formular interpretaciones que incluyan conceptos teóricos. Esta selección de casos puede incluirse dentro de lo que la metodología de la investigación denomina "estudio de casos colectivo" dado que, al mismo tiempo que permite una descripción densa de cada caso, alberga la comparabilidad con fines interpretativos. La selección de los casos no se realiza al azar, sino que es producto del conocimiento de las unidades seleccionadas y de sus especificidades (Marradi y otros, 2007).

En este proceso de construcción de la metodología de los ejes 2 y 3, se sigue el enfoque socio-antropológico considerando el "carácter contradictorio que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente (...) lo que adquiere relevancia es reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades" (Achilli, 2005).

La selección de los casos de estudio se llevó a cabo en el momento de diseñar la propuesta de investigación que fue oportunamente presentada en la mencionada convocatoria NEIES 2018. Para ello, se evaluó, con los referentes de cada país, la viabilidad del desarrollo del estudio en cada institución, la anuencia de las autoridades para participar del mismo y las posibilidades concretas de realización del trabajo de campo en cada uno de los países. Considerando estos criterios, se definió la participación de instituciones de Argentina, Chile, Brasil y Uruguay. Esta propuesta de selección de casos fue confirmada en la primera reunión ampliada del equipo realizada el 1 y 2 de noviembre de 2018 en Buenos Aires, en la cual se consensuó el recorte del objeto, se ajustó la metodología y el diseño del trabajo de campo y se calibraron los instrumentos de relevamiento.

En función de ello, los tres casos propuestos para el estudio fueron:

- el Instituto Tecnológico Beltrán (Argentina),
- el Instituto Profesional Los Lagos (Universidad de Los Lagos, Chile), y
- la experiencia de los Cursos Binacionales impartidos por el Consejo de Educación Técnico Profesional, Universidad del Trabajo de Uruguay (CEPT-UTU, Uruguay) y el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-rio-grandense (IFSul, Brasil).

En cada institución se desarrolló un trabajo de campo de por lo menos cuatro días hábiles. Se realizó una serie de entrevistas[4] considerando que es la técnica más adecuada para el tipo de abordaje socio-antropológico planteado. Dado que el foco se centra en los modelos de gestión institucional y las trayectorias formativas y profesionales de los miembros de los equipos directivos, se consideró la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos en interacción/relación con otros, que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales (Achilli, 2005). Para indagar el recorrido formativo de los integrantes de los equipos directivos se diseñó una encuesta auto-administrada que complementó las entrevistas realizadas.

En cuanto al análisis de la información cualitativa relevada, se realizó mediante el análisis de contenido que, como señalan Hernández Sampieri *et al.* "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" (1998). Es decir, se desarrolló un análisis de contenido mediante el proceso de categorización y saturación de categorías propuesto por Glasser y Strauss (1967).

Por otro lado, los desarrollos de los comparatistas aportan elementos para direccionar el trabajo en la línea señalada anteriormente. En 1933, Kandel refiriéndose al principal valor del enfoque comparativo, considera que el mismo "reside en un análisis de las causas que los han producido (problemas) en una comparación de las diferencias entre varios sistemas y las razones subyacentes y, finalmente, en un estudio de las soluciones que han intentado" (citado en Bray, 2010). La utilización del método comparado requiere, al igual que cualquier otro método de análisis empírico, una serie de decisiones previas referidas al diseño de la investigación. En particular, sobre la posición del investigador en relación con el objeto de estudio: la comparación de los sistemas e instituciones de EFTP tiene como finalidad conocer y comprender el fenómeno bajo estudio, a partir de diversas fuentes de conocimiento y de las reflexiones de los propios actores. "La investigación social, categoría donde incluyo la investigación comparada (...) es compleja, y sus resultados son inciertos. Tal tipo de investigación desafía la linealidad de la producción teórica positivista e interrumpe la expectativa de progreso" (Potts, citado en Bray *et al.*, 2010).

d) Mecanismos operativos para la coordinación y ejecución del estudio

Se consolidó una unidad de coordinación desde UNIPE, dirigida por Irma Briasco, que interactuó con los referentes de cada país, o sea, el investigador principal. Desde UNIPE

4. Instrumentos disponibles en el Anexo del presente informe.

se organizaron dos equipos de trabajo: uno dedicado al desarrollo del Eje temático 1 (nivel macro) a cargo de Leandro Bottinelli del Observatorio UNIPE; y otro para los Ejes temáticos 2 y 3 (nivel micro) coordinados por Irma Briasco y Nancy Montes de OEI, respectivamente.

En el diseño de esta estructura se consideró la optimización de los perfiles de los equipos nacionales, además de imprimir una dinámica de trabajo colaborativo que redundó en beneficio del logro de los objetivos propuestos por el estudio. Se realizaron encuentros y jornadas de trabajo tanto para calibrar el diseño del proyecto como para organizar el trabajo de campo y el análisis de los primeros resultados. En una segunda etapa, se realizó el análisis orientado a la identificación de los hallazgos o tendencias emergentes. Se espera que estos aportes funcionen como insumo para la discusión de la temática, en el ámbito de la subregión.

Equipo responsable del estudio
UNIPE. Argentina
Directora: Irma Briasco
Coordinador Eje 1: Leandro Bottinelli
Coordinadora Eje 2: Irma Briasco
Coordinadora Eje 3: Nancy Montes

Equipo de investigadores:
Eje 1: Cecilia Rodríguez y Carlos Fagalde
Eje 2: Ariel Tófalo
Eje 3: Marisa Scardino

Universidad Iberoamericana de Paraguay
Coordinador: Ramón Iriarte Eduardo Velázquez
Equipo de investigadores: Mónica Ruotti, Hugo Speratti y Oscar Sosa

Universidad de la República. Uruguay
Coordinadora: Patricia Viera
Equipo de investigadores: Mariana Yozzi, Agustina Marques y Emiliano Clavijo

Universidad de Los Lagos. Chile
Coordinador: Roberto Jaramillo
Equipo de investigadores: Oscar Garrido

Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnología Sul-rio-grandense. Brasil
Coordinadora: Myriam Siqueira da Cunha
Equipo de investigadores: Miguel A. Pereira Dinis y Renata Knorr Ungaretti Fernandes

e) Identificación de fuentes primarias y secundarias

Eje 1. Situación a nivel macro de la educación superior tecnológica en los países participantes del estudio

Con el objetivo de realizar la descripción de los sistemas nacionales, se relevaron distintas fuentes: marcos normativos, informes ministeriales y artículos de investigaciones. Esta descripción de los sistemas nacionales, desde sus características cualitativas, buscó contextualizar la información proveniente de los indicadores elaborados por distintas organizaciones supranacionales, también relevados para este estudio. Esta descripción cualitativa permite dar cuenta en cada país de:

- La organización del sistema de educación superior: marco normativo, organización interna, subsistemas, jurisdicción o nivel del que depende, organismos de regulación, planificación y coordinación y organismo de evaluación.

- Las instituciones del sistema de educación superior: tipo de instituciones, número de instituciones según la clasificación establecida, número de instituciones por subsistema, número de instituciones por sector de gestión.

- Las propuestas de formación: normativa, cantidad de programas, cantidad de programas por subsistema, cantidad de ofertas por subsistema.

Las fuentes de datos consultadas para cada uno de los países son las que se presentan a continuación. Fueron visitados en Abril 2020.

Argentina

- INET/Ministerio de Educación y Deporte (2016). *La Educación Técnico Profesional en cifras 2016*. Disponible en: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETPArgentina2016-2016-06-28.pdf
- SITEAL/UNESCO (2017). *Perfiles de País. Argentina*. Disponible en: http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina
- UIS/UNESCO (2019). *Data for the Sustainable Development Goals. Argentina.* Disponible en: http://uis.unesco.org/en/country/ar
- Ministerio de Educación, Consejos Regionales de Planificación del Nivel Superior (2018). *Mapa de cobertura institucional y ofertas formativas de la Educación Superior Argentina.* Disponible en: http://ofertasuperior.siu.edu.ar/
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2018). *Sistema de consultas de estadísticas universitarias*. Disponible en: http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/3

- Ministerio de Educación/Gobierno de Colombia (2018). *Sistemas educativos del Mundo. Capítulo Argentina.* Disponible en: https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/ARGENTINA.pdf

Brasil

- Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2010). *Catalogo nacional de cursos de formación superior tecnológica*. Brasilia: Ministerio de Educación. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=44531-catalago-nacional-cursos-superiores-tecnologia-edicao3-2016-pdf&categoryslug=junho-2016-pdf&Itemid=30192
- INEP-MEC (2016). *Resumo técnico censo da educação superior 2016*. Disponible en: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1
- MINEDUCACIÓN, Gobierno de Colombia (2018). *Sistemas educativos del Mundo. Capítulo Brasil.* Disponible en: https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/BRASIL.pdf
- UIS/UNESCO (2019). *Data for the Sustainable Development Goals. Brazil.* Disponible en: http://uis.unesco.org/en/country/br
- UNEVOC/UNESCO (2018). *TVET Country Profiles. Brazil.* Bonn, Alemania: UNESCO. Disponible en: https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabasebraen.pdf
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (2019). *Plataforma Nilo Pecanha.* Disponible en: http://resultados.plataformanilopecanha.org/
- SITEAL/UNESCO (2017). *Perfiles de País. República Federativa del Brasil.* Disponible en: http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/18/republica-federativa-del-brasil

Chile

- Centro de Estudio Mineduc (2016). *Revisión de las Políticas Educativas en Chile desde 2004 a 2016.* Santiago de Chile: Mineduc. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf
- MINEDUCACIÓN, Gobierno de Colombia (2018). *Sistemas educativos del Mundo. Capítulo Chile.* Disponible en: https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/CHILE.pdf
- Ministerio de Educación/Gobierno de Chile (2019). *CFT Estatales.* Disponible en: https://divesup.mineduc.cl/cft-estatales/
- SIES/Ministerio de Educación/Gobierno de Chile (2018). *Informe de titulación en Educación Superior en Chile 2017.* Disponible en: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informesanuales/titulados/informe%20titulacion%202017sies.pdf
- SITEAL/UNESCO (2017). *Perfiles de País. Chile.* Disponible en: http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/6/chile
- UIS/UNESCO (2019). *Data for the Sustainable Development Goals. Chile.* Disponible en: http://uis.unesco.org/en/country/cl
- UNEVOC/UNESCO (2018). *TVET Country Profiles. Chile*. Bonn, Alemania: UNESCO. Disponible en: https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabasechlen.pdf

Paraguay

- SITEAL/UNESCO (2017). *Perfiles de país República de Paraguay.* Disponible en: http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/8/republica-del-paraguay
- UNEVOC/UNESCO (2013). *TVET Country Profiles. Paraguay.* Bonn, Alemania: UNESCO. Disponible en: https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvetdatabase_pry_en.pdf

Uruguay

- Ministerio de Educación y Cultura/Dirección de Educación (2017). *Panorama de la Educación 2017.* Montevideo: MEC. Disponible en: https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/libro-panrama-de-la-educacion-2017-web.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura/Dirección de Educación, Área de Investigación y Estadística. *Anuarios Estadísticos de Educación 2000-2012*.
- Consejo de Educación Técnico Profesional, Universidad del Trabajo de Uruguay/Departamento de Estadística. Planeamiento Educativo (2018). *Solicitud de Acceso a Información pública (Expediente Nº 4/7540).*
- SITEAL/UNESCO (2017). *Perfiles de país República Oriental del Uruguay.* Disponible en: http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/10/republica-oriental-del-uruguay
- UIS/UNESCO (2019). *Data for the Sustainable Development Goals. Uruguay.* Disponible en: http://uis.unesco.org/en/country/uy

Ejes 2 y 3: Modelos de gestión y trayectos formativos de los equipos directivos

Como ha sido mencionado, dentro del enfoque propuesto para este estudio se utilizaron diferentes métodos de recolección a efectos de aumentar la validez de los resultados y el grado de confianza en los mismos (Campbell y Fiske, 1959). En las Ciencias Sociales esta estrategia de investigación se denomina "triangulación" porque combina diferentes métodos para "favorecer la adquisición de un conocimiento más amplio y profundo de la realidad social" (Denzin, 1989).

Siguiendo a Denzin (1989), es posible distinguir cuatro tipos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica, y metodológica (intra y entre métodos). En este caso, se trata de una triangulación de datos, ya que utilizaremos diversas y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada. En este sentido, se utilizó la técnica de análisis de documentos y se realizó un relevamiento de campo en cada uno de los casos seleccionados. El análisis de fuentes secundarias se centró en:

- Marcos normativos (leyes, decretos, resoluciones) que estructura la oferta de EFTP en los países del estudio.

- Reglamentaciones y documentación sobre los catálogos nacionales vigentes.

- Documentos de evaluación, reportes o noticias que dan cuenta de las políticas de EFTP de nivel superior.

A su vez, se realizaron entrevistas semi-estructuradas y en profundidad que permitieron conocer la realidad desde la perspectiva de los propios responsables de política de EFTP, a efectos de describir e interpretar aspectos que no son directamente observables en los documentos y la normativa: impresiones, opiniones, intenciones, proyectos, etc. El carácter semi-estructurado de las entrevistas implica, como ha sido mencionado, que se adecuaron las preguntas iniciales a las respuestas que el entrevistado iba proporcionando.

Como se señaló, el abordaje de la información cualitativa relevada se llevó a cabo mediante análisis de contenido (Sampieri *et al*., 1998), utilizando un proceso de categorización y saturación de categorías propuesto (Glasser y Strauss, 1967). Las dimensiones de análisis contempladas fueron las siguientes:

En la *dimensión organizacional/técnico administrativa*, en primera instancia se define la inserción institucional del caso. Luego se mencionan los diferentes mecanismos internos de la institución, incluye las tareas administrativas, burocráticas y organizativas. Esta dimensión hace al funcionamiento de la institución como organización, de ahí su importancia.

En la *dimensión socio-comunitaria, socio-productiva y científico-tecnológica*, se consideran los aspectos referidos a la vinculación con el entorno. Se identifican estrategias de diálogo con los actores externos, articular con otras instituciones, para crear redes que articulen políticas sociales relacionadas. Incluye la generación y sostenimiento de vínculos con ámbitos del mundo del trabajo (empresas, unidades productivas, sector público, organizaciones sindicales y cooperativas) así como con ámbitos académicos de producción de conocimientos y difusión de saberes productivos (institutos de promoción y desarrollo, universidades, instituciones terciarias...). Desde esta dimensión el equipo directivo genera acuerdos y promueve entramados y redes con distintos niveles de participación entre el sector educativo y el socio-productivo/científico.

Por último, la *dimensión pedagógico didáctica* es una instancia medular, referida a la centralidad del hecho educativo. Se indaga sobre la dinámica de los procesos curriculares, esto es: la planificación por proyectos, el diseño de los mismos, las diferentes estrategias desarrolladas, la actualización de los perfiles profesionales, el diseño de prácticas educativas y orientadas al mundo del trabajo, el sistema de tutorías, el aseguramiento de la calidad, seguimiento de egresados, etc.

En total se realizaron 52 entrevistas (entre individuales y grupales) con informantes clave de las experiencias consideradas para el estudio y se obtuvieron 29 registros de trayectorias formativas y profesionales, captados a través de un instrumento auto-administrado y específicamente diseñado para tal fin. El relevamiento de campo se realizó en los siguientes períodos:

- Argentina. Noviembre de 2018
- Chile. Enero de 2019
- Brasil y Uruguay. Febrero de 2019

El trabajo de campo abarcó a un conjunto amplio de actores de diferentes ámbitos vinculados a las experiencias visitadas:

- Referentes del gobierno municipal/departamental
- Director/Rector de la institución
- Asesores y otros miembros del equipo directivo de la institución
- Coordinadores/Directores Académicos de la institución
- Jefes de Departamento/Jefes de Carrera de la institución
- Docentes de la institución
- Alumnos de la institución
- Referentes del ámbito empresarial

Cabe señalar que en el procesamiento y análisis de las entrevistas se mantuvo el anonimato de los actores. Asimismo, la utilización de citas textuales se realizó sin identificación de los mismos mencionando solamente su perfil, cargo o función para contextualizar sus testimonios y, al mismo tiempo, resguardar éticamente el tratamiento de la información.

Adicionalmente, se efectuaron consultas con especialistas en EFPT en los países seleccionados, perfiles académicos y funcionarios con reconocida trayectoria en el estudio y la gestión de estos sistemas educativos. Sus aportes resultaron relevantes para reconstruir los debates sobre la situación actual de los sistemas de EFTP en Latinoamérica, así como también para delinear las tendencias a futuro en los países bajo estudio. Finalmente, entre los meses de julio y noviembre de 2019 se realizaron entrevistas con expertos internacionales del ámbito académico, las cuales tuvieron un carácter abierto y su propósito fue ampliar la mirada respecto de los hallazgos parciales encontrados en el estudio.

A modo de cierre de este apartado, cabe mencionar y agradecer aquí a los especialistas consultados, quienes brindaron desinteresadamente su perspectiva sobre los temas de interés para el estudio:

Argentina
Oiberman, Irene
Peltzer, Gustavo
Copola, Natalia
Gandolfo, Joaquín

Brasil
Cruz Sobrinho, Sidinei
Krüger, Edelbert
Mattos Pereira, Fabíola
Miller Gomes de Pinho, Marcia
Simões Junior, Rubilar

Chile
Alvarez Fontealba, Evelin
Alvial Cid, Moisés
Barra Ranni, Mauricio
Curumilla Nuñez, Danilo
Devaud Ojeda, Fernando
Meza Sánchez, Alexis
Florin Soto, Carolina
Guzman Guzman, Leonardo

Uruguay
Castro, Gabriela
Fajardo, Felipe
López, Luis
Netto, Wilson

Capítulo 2.
Puntos de partida

a) Presentación y análisis de los lineamientos de políticas para la educación terciaria tecnológica en los países en estudio

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) formuló en el año 2015 una definición de Educación y Formación Técnica y Profesional:

"la expresión 'enseñanza y formación técnica y profesional' (en adelante EFTP) comprende de la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios de subsistencia. La EFTP, como parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida, puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones. La EFTP incluye asimismo una gran variedad de posibilidades de adquisición de destrezas en función de los contextos nacionales y locales. Aprender a aprender, el desarrollo de aptitudes en materia de lectoescritura y de cálculo y las aptitudes transversales y para la ciudadanía forman parte integral de la EFTP" (UNESCO, 2015a).

El informe de OREALC/UNESCO (2013) afirma que esta definición tuvo una implementación disímil a nivel de los países y recupera distintas indagaciones que muestran que los sistemas educativos establecieron alcances diferenciados para este tipo de formación. Para algunos países de América Latina y el Caribe, la EFTP es una orientación de la educación secundaria, mientras que para otros es una modalidad de educación superior impartida específicamente en institutos técnicos.

El punto de partida es, entonces, el reconocimiento de la heterogeneidad y complejidad que la EFTP y sus sistemas de educación tienen en los cinco países que forman parte de este estudio. Heterogeneidad que se expresa tanto en relación con la estructura, como con la institucionalidad y el gobierno del sistema.

Asimismo, el mencionado estudio de UNESCO señala que los sistemas nacionales de educación superior han experimentado una fuerte expansión durante las últimas décadas

producto del aumento continuo de la participación de la población en este nivel educativo. En respuesta a una demanda cada vez más masiva y diversa, los sistemas amplían y diversifican también su oferta mediante la conformación de sistemas crecientemente diferenciados en su base institucional. Por lo tanto, la heterogeneidad propia de la EFTP suma complejidad al entramarse con el dinamismo y diversificación que asume el nivel superior.

Otro aporte significativo para la construcción de los puntos de partida del presente estudio es la mirada aportada desde la Organización Universitaria Interamericana (OUI).[5] Esta organización, fundada en 1980, cuenta con un Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) creado con la finalidad de apoyar a las instituciones miembro, en los procesos de formación, mejoramiento y consolidación de sus equipos humanos dedicados a la dirección académica, estratégica y administrativa. La OUI ha incluido en su Plan Estratégico 2017-2022 una iniciativa relacionada con el IGLU: consolidar al Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario "como programa de excelencia para la formación de dirigentes de las IES de las Américas, a través de la puesta en marcha de una plataforma de interacción que reúna buenas prácticas e inteligencia competitiva y promueva la colaboración entre egresados así como el intercambio de información pertinente para el desarrollo de las IES de la región". Chile y Brasil participan activamente en este espacio. La OUI planifica su accionar en función de orientaciones estratégicas. En este sentido, se cita el eje 5, de las estrategias 2017-2022, referido a "Gestión organizacional y liderazgo", dada la pertinencia con el presente estudio. En este eje se propone "Enriquecer la oferta de acciones formativas para una gestión innovadora de las IES –instituciones de educación superior– y consolidar la gobernanza de la OUI adaptándose a los cambios globales" (OUI, 2016). Entre las acciones identificadas se mencionan las referidas a Aseguramiento de la Calidad (certificación, acreditación, rankings, entre otros) y a la Acreditación de Competencias de profesionales de distintos niveles y áreas de actuación de las IES; como así también las referidas a modelos de financiamiento. Por último, se destaca el foco en la formación continua, materializada en el Instituto de Gestión y Liderazgo.

Estos diferentes aportes son considerados dentro del "contexto de las influencias" (Ball, 1994) puesto que funcionan como inductores para la construcción de las agendas de los países, en particular los de la región. Al respecto, De Ibarrola (2016) afirma que:

"Distintos organismos internacionales como el G20 (OIT, 2010), la OECD (2011) la UNESCO por la vía de sus autores auspiciados (2015b) y la OEI (2016) han venido recomendando las principales estrategias de políticas y gestión de la Educación y la Formación Técnica y Profesional. Todos ellos coinciden en prever las necesidades futuras en términos del desarrollo de competencias, derivadas de una mejor información del mercado de trabajo y los servicios

5. https://oui-iohe.org. Visitada en abril 2020.

de empleo con enfoques sectoriales y avanzar en los sistemas nacionales de cualificaciones. Se recomienda mayor participación de los interlocutores sociales y abrir de manera amplia el acceso a la formación (incluyendo igualdad de género, atención a personas con discapacidad, migrantes, y trabajadores informales); reformar la orientación vocacional; mejorar la calidad y pertinencia de la formación, lo que exige medidas relativas a la formación y experiencia de los maestros y capacitadores; hacer uso completo del aprendizaje en los lugares de trabajo y valorar la experiencia laboral; mejorar el gobierno y la gestión, evaluar y llevar seguimiento de la EFTP y asegurar la transparencia de los sistemas".

Por su parte, el informe "Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)" destaca que uno de los factores con influencia en la expansión y diversificación tanto de la educación superior en general, como de la superior técnica en particular, es la extensión de la duración del período de educación obligatoria establecida en las leyes de educación o normas nacionales (UNESCO, 2016). En esta misma línea, Jacinto (2013) analiza esta expansión y diversificación y sostiene que la misma sucede principalmente en países con una alta demanda de educación superior, que buscan aumentar la cobertura del nivel diversificando el modelo universitario tradicional y la formación de grado de larga duración.

En un estudio posterior de carácter comparativo (tomando casos de Brasil, Colombia y México), esta misma autora se pregunta: "¿la `educación técnica terciaria´ ha contribuido a aumentar las oportunidades económicas y sociales de los jóvenes en América Latina?" (Jacinto y Fanelli, 2014). El análisis muestra que la educación técnica de nivel terciario (ETT) ha contribuido efectivamente a generar más oportunidades en la medida en que constituye una instancia de formación alternativa para las nuevas generaciones. Se señala además un tema central para la orientación de intereses: el de la representación social de esta oferta.

"La ETT es más accesible, de menor duración, tiene una orientación vocacional y es en general más barata que la formación universitaria. No obstante, los estudios de caso también revelan que, si bien un título de educación técnica terciaria es un activo para los jóvenes que buscan empleo, no se le otorga el mismo valor que a un título universitario tradicional" (Jacinto y Fanelli, *op. cit.*).

En el citado estudio se ha encontrado también que el diploma tiene una circulación de mercado diferenciada por sector, siendo más valorado en el ámbito de los servicios, en algunas ocupaciones reguladas y, en menor medida, en el sector industrial. Se destaca asimismo un hallazgo relevante para el presente estudio, referido a las trayectorias educativas de los graduados: "el proceso de articulación e integración entre la educación no universitaria y universitaria continúa siendo incipiente. Las transiciones exitosas entre la educación técnica terciaria y el sistema universitario parecen ser escasas" (Jacinto y Fanelli, *op. cit.*).

Desarrollo institucional de la oferta: modelos institucionales

Más allá del esquema organizacional que cada país adopta para la provisión de la EFTP –aspecto que se profundiza en el apartado siguiente– la educación superior o terciaria técnica está atravesando un proceso de consolidación como una oferta educativa en un entorno institucional propio y paralelo al universitario que, en muchos casos, se funda en base a ofertas e instituciones de formación profesional que fueron promovidas al nivel terciario. En otros casos, la vinculación con el nivel universitario está dada por la inserción de la oferta, en tanto se constituyen como institutos terciarios dentro de las propias universidades. En este marco, algunos países pusieron en discusión durante los últimos años aspectos importantes de la estructura institucional de provisión de educación superior terciaria técnica, su regulación, control de calidad y financiamiento. También, se han discutido y aprobado normas básicas para el financiamiento de los sistemas nacionales; convenios institucionales y procedimientos para el aseguramiento de la calidad y la acreditación; marcos nacionales de cualificaciones y normas para ampliar la equidad en el acceso, entre otros.

Asimismo, Jacinto (2013) sostiene que este proceso de creciente diversificación también se advierte en los modelos institucionales, fenómeno observado en el caso de los países aquí estudiados en la inclusión de la educación superior técnica dentro de sector universitario, es decir: universidades que ofrecen títulos intermedios o títulos de nivel técnico superior. Por su parte, los institutos tecnológicos, en algunos de estos países, han adquirido la facultad de otorgar títulos profesionales e incluso de posgrado.

Esto muestra que la diferenciación vertical de la oferta ha roto con el binarismo por la creciente necesidad de ampliar las oportunidades y crear puentes hacia la continuidad de los estudios universitarios. Esta diversificación institucional –característica que se observa tanto entre los países como al interior de cada uno de ellos– tensiona la propia denominación del nivel. Cada vez es más claro que los límites que separan a estos dos ámbitos institucionales (universidades e institutos) son movibles y cambiantes en cada sistema nacional (Jacinto, 2013; INET-UTN, 2018).

En síntesis, la diversificación y expansión de los sistemas de educación superior pueden interpretarse como respuesta ante la creciente masificación del nivel, pero también como parte del dinamismo de la EFTP. Este fenómeno se manifiesta en: a) la creación de instituciones de educación terciaria con programas de ciclo corto que, por sus objetivos y su mayor vinculación con la producción y los intereses de los territorios, resultan pertinentes y distintas a las universidades tradicionales; y b) la reducción del tiempo necesario para el egreso de los estudiantes de las universidades mediante la creación de los llamados niveles de titulación.

Esta misma tendencia a la diferenciación y diversificación de los sistemas de educación superior ha impulsado a que la UNESCO reconozca diferentes niveles para la edu-

cación superior terciaria[6] en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Como dispositivo de clasificación, la CINE proporciona, por un lado, un marco para la descripción estadística de los sistemas nacionales de educación y, por otro lado, una metodología para expresar los programas educativos y las certificaciones resultantes en niveles de educación que puedan compararse en el ámbito internacional.

Las definiciones y conceptos básicos de la CINE fueron formulados para que sean universalmente válidos y aplicables al espectro total de los sistemas educativos. Los programas educativos nacionales (y subnacionales) y las certificaciones relacionadas reconocidas conforman las unidades básicas de clasificación. Dentro del marco de la CINE, un *programa* educativo se define como el conjunto o secuencia coherente de actividades educativas diseñadas y organizadas para lograr un objetivo determinado de aprendizaje o para llevar a cabo un conjunto específico de tareas educativas a lo largo de un período sostenido de tiempo. En tanto la certificación representa una confirmación oficial de la conclusión de un programa educativo o de una etapa de éste. En síntesis, la CINE brinda una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación.

La versión actualizada de la CINE, aprobada en 2011, cuenta con nueve niveles de educación:

- CINE 0: educación de la primera infancia
- CINE 1: educación primaria
- CINE 2: educación secundaria baja
- CINE 3: educación secundaria alta
- CINE 4: educación postsecundaria no terciaria
- CINE 5: educación terciaria de ciclo corto
- CINE 6: grado en educación terciaria o nivel equivalente
- CINE 7: nivel de maestría, especialización o equivalente
- CINE 8: nivel de doctorado o equivalente

Los niveles intentan conformar conjuntos ordenados de programas educativos agrupados en función de grados de experiencias de aprendizaje y los conocimientos, destrezas y competencias que cada programa educativo se propone impartir. El nivel CINE refleja entonces el grado de complejidad y especialización de los contenidos de un programa educativo.

6. La denominación "educación terciaria" utilizada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011) no presenta diferencias conceptuales con la de "educación superior".

En el marco de este estudio se decidió recortar como ofertas de educación superior técnica (o educación terciaria técnica) aquellas que cumplen los criterios establecidos para los programas CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto (CINE, 2011).[7] Si bien la clasificación CINE ofrece un marco para la descripción estadística de los sistemas nacionales de educación, es importante señalar que en la mayoría de los países de la región las estadísticas disponibles son limitadas al igual que los diagnósticos nacionales. Por ejemplo, la identificación de las instituciones oferentes y de su matrícula asociada es compleja y aún más difícil es contar con información sobre el personal, el financiamiento y los resultados de la inserción laboral de sus egresados, recortados por el nivel CINE.

Según el informe de la OREALC/UNESCO (2013) en ninguno de los países estudiados se detectaron Sistemas de Información (SINFO) de la Educación y Formación Técnica y Profesional y del total de su oferta. Si bien se realizan operativos censales del sistema educativo en general, que relevan datos de la educación técnica del nivel secundario y superior técnico, no se integra con la información recogida por el sector o subsistema universitario.

El citado informe "Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)" sostiene que dicha limitación está dada fundamentalmente por dos motivos: la presencia de múltiples actores y la ausencia de organismos responsables de fijar y reglamentar acciones de recolección de datos para el conjunto de ofertas y oferentes de programas y certificaciones de *educación terciaria de ciclo corto*. Esta situación se ve agravada en países como Uruguay o Paraguay en los que se vienen implementando cambios en relación con la provisión de este tipo educación (UNESCO, 2016), o como en el caso de Argentina, que cuenta con más de un organismo o dependencia a cargo de las instituciones de educación superior.

Considerando el estado de situación descripto, es posible comprender que en los cinco países estudiados el mapa institucional y de titulaciones resulte heterogéneo. Y esto es así porque en cada uno de ellos existen distintas titulaciones asociadas a la EFTP, con programas que van desde los dos hasta los cinco años de duración, pudiendo estos últimos conducir a grados equiparables a los otorgados en el sector universitario. A esto se suma la dimensión institucional, ya que a diferencia de la oferta universitaria tradicional, la educación terciaria técnica se imparte en un conjunto variado de instituciones de naturaleza jurídica distinta, asociada al tipo de titulaciones que están habilitadas a ofrecer (UNESCO, 2016).

7. Se aclara que en el caso de la experiencia de cursos binacionales, Brasil los clasifica como subsecuentes (conforme consta en el catálogo de cursos técnicos) siendo CINE 4, mientras que Uruguay los clasifica como CINE 5.

En línea con lo planteado hasta aquí, es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones respecto de la educación superior técnica, específicamente en lo que respecta al nivel CINE 5:

- existe una gran diversificación de estructuras, instituciones y ofertas de programas;
- estas ofertas representan una porción minoritaria en el marco más general de la educación superior;
- la duración de estas carreras es heterogénea en los distintos países estudiados, a pesar de que aquí se recortan aquellas que no superan los 3 años;
- los procesos de ingreso son variados e incluyen la admisión selectiva, un número máximo de vacantes, exámenes y otros mecanismos de acceso así como también el cobro de aranceles en el caso del sector privado;
- la organización de la enseñanza incluye propuestas de tiempo completo o parcial, de formación presencial y también a distancia;
- las diversas edades y necesidades educativas de los jóvenes y adultos que participan de estas ofertas (los estudiantes pueden ser egresados de la educación secundaria, diplomados de alguna otra carrera, profesionales en busca de una reconversión laboral, población empleada, desempleada o sin actividad laboral).

Todos estos son elementos particulares del nivel superior técnico, aunque los datos disponibles no parecen suficientes para realizar un estudio exhaustivo de tipo regional y comparado. Según el relevamiento efectuado, los países que forman parte de este estudio no cuentan con sistemas de información que den cuenta de la organización, gestión, oferta y seguimiento de la EFTP en el nivel superior. Si bien en algunos países (como Argentina, Brasil y Chile) se detectaron avances en términos de producción y publicación de información, los restantes presentan importantes limitaciones. De este modo, la diversidad presente a nivel institucional y a nivel de los programas y certificaciones, sumada a las limitaciones de las fuentes de información oficiales, dificulta la comparabilidad entre países y estrecha los márgenes para una caracterización a nivel macro de la educación superior técnica mediante el análisis de fuentes secundarias.

b) Estado actual del debate sobre la educación técnico profesional, con énfasis en la educación terciaria tecnológica

En el marco del proceso general de reconfiguración que la EFTP viene experimentando en los países de la región, signado por el crecimiento de la matrícula y la diversificación a nivel institucional y de su oferta, resulta relevante poner de relieve las principales líneas de debate que atraviesan actualmente este campo formativo en cada uno de los países bajo estudio. Para ello en las páginas siguientes se sistematizan los aportes surgidos de la consulta a especialistas y expertos en la materia, efectuada en el marco del trabajo de campo del presente estudio.

Argentina

En Argentina es el Instituto Nacional de Educación Tecnológica, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, el organismo rector para la construcción de las políticas educativas de EFTP, en un marco federal, conforme se define en la página institucional:

"Frente a un número creciente de jóvenes y adultos que ya cuentan con la Educación Obligatoria cumplida o con las condiciones establecidas en la Ley de Educación Superior Nro. 24521, la Educación Superior de la modalidad de Educación Técnico Profesional, da respuesta a aquellas personas que desean cursar estudios postsecundarios que faciliten su desempeño profesional.

La Educación Técnico Profesional de Nivel Superior, permite iniciar y/o continuar itinerarios profesionalizantes, a través de una formación en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio y la manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes profesionales que sólo son posibles de desarrollar a través de procesos de formación prolongados y sistemáticos.

El ámbito y el Nivel de Educación Superior se caracterizan por los rasgos peculiares de sus instituciones. Ellas deben desarrollar funciones relativas a la enseñanza, la investigación, el desarrollo, la vinculación tecnológica y la innovación.

Se garantiza a los estudiantes una base de conocimientos, habilidades y una trayectoria profesional, orientadas a lograr una mejor inserción y desarrollo en un campo profesional determinado del mundo del trabajo. Asimismo, posibilita la continuidad del aprendizaje durante toda su vida activa.

La formación en este ámbito y nivel debe complementarse con otras alternativas educativas de perfeccionamiento para permitir ulteriores niveles de evolución, especificación, reorientación, y, eventualmente, de reconversión de la profesión inicial.

En este sentido, es necesario favorecer una articulación dentro de la modalidad Técnico Profesional a través del desarrollo de diferentes trayectorias posibles: la Educación Técnico Profesional inicial de nivel Secundario; la Formación Profesional Continua; la Educación Superior, que ofrece el ámbito universitario y las jurisdicciones educativas provinciales y la Formación Profesional Inicial.

De esta manera se cumple con el concepto de "Formación durante toda la vida" que fundamenta a los sistemas educativos y a la Formación Profesional actual.

Cabe aclarar que en el ámbito de Educación Técnica de Nivel Superior, la formación de técnicos podrá adoptar un carácter diversificado o de especialización en un determinado sector profesional.

El carácter diversificado es entendido como una trayectoria formativa inicial en una profesión técnica cuyo perfil profesional tiene un amplio espectro ocupacional.

Esta trayectoria incluye un Plan de estudios que debe asegurar el desarrollo del conjunto de capacidades profesionales, propias del perfil profesional elegido, y un nivel de complejidad que permita un alto nivel de autonomía y responsabilidad.

La condición de acceso es haber cumplimentado la Educación Obligatoria en cualquiera de sus formas, o las condiciones establecidas en el art. 7º de la Ley de Educación Superior Nro. 24521.

Por su parte, la especialización en un determinado sector profesional alude a una misma trayectoria de profesionalidad que comprende al Nivel Secundario y al Nivel Superior dentro de la modalidad Técnico Profesional. A través de ella, las capacidades profesionales se amplían y profundizan adquiriendo una mayor complejidad para alcanzar un óptimo nivel de autonomía y responsabilidad acorde a este nivel.

La condición de acceso para este tipo de trayectoria formativa es poseer un Título de Técnico de Nivel Secundario en una especialidad afín a la que se va a abordar" (INET, http://www.inet.edu.ar).

La consolidación de la identidad de la educación terciaria tecnológica es uno de los ejes de discusión más relevantes que atraviesan a esta modalidad en la Argentina. Esta necesidad emerge como consecuencia de un proceso de transformación que ha afectado particularmente a estas ofertas formativas y frente al cual no hubo una respuesta debidamente planificada.

Por un lado, se destaca que el incremento sostenido de la población que accede y egresa del nivel secundario –establecido como obligatorio hace más de una década por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06– ha generado una mayor demanda sobre la educación post-secundaria en general y sobre las instituciones de educación terciaria tecnológica en particular. Esto derivó no solamente en un fuerte crecimiento de la matrícula en estas ofertas sino también una diversificación de la demanda en parte por el ingreso de sectores de la población que tradicionalmente no accedían a este nivel educativo. Por otro lado, se advierte un incremento de las ofertas formativas de nivel superior técnico que han buscado atender a esta nueva demanda a partir de criterios y modos diferentes, generando un panorama de mayor heterogeneidad.

Un rasgo distintivo de este proceso de expansión de la oferta ha sido el fuerte dinamismo de las instituciones formativas del sector privado y la tendencia a generar ofertas mayormente vinculadas con el sector servicios. De este modo, el mapa actual de las ofertas de educación terciaria tecnológica en Argentina muestra una fuerte orientación hacia la formación de perfiles profesionales asociados al sector terciario de la economía y, como con-

secuencia, un escaso desarrollo de ofertas vinculadas con la producción de bienes en áreas productivas claves. El análisis del tipo de titulaciones de educación técnico profesional de nivel superior que se han registrado en los últimos años muestra una clara preeminencia de aquellas vinculadas con la familia profesional de administración y gestión, seguida, aunque muy de lejos por las que se relacionan con la familia de informática. Por el contrario, las carreras especialmente vinculadas con las actividades industriales, se encuentran muy reducidas en cuanto a su representación numérica.

Es posible que esta tendencia se explique por diferentes motivos, entre los cuales se encuentran los procesos de tercerización de la economía que se dieron en Argentina y en muchos países de América Latina en las últimas décadas, así como también la creciente relevancia que ha adquirido la administración como una actividad transversal a los diferentes tipos de organizaciones, junto con los avances tecnológicos que han incorporado el uso de sistemas informáticos en numerosas actividades como un elemento central de sus procesos. No obstante, es posible considerar también la incidencia de factores propios del sistema formador que favorecieron este tipo de crecimiento, como por ejemplo la mayor simplicidad que implica generar este tipo de ofertas formativas en cuanto a recursos disponibles. En este sentido, el fuerte crecimiento de las carreras de educación terciaria tecnológica vinculadas al sector terciario puede haber sido motivada por la relativa "facilidad" para implementarse en comparación con otras ofertas ligadas al ámbito de la producción de bienes que requieren mayor inversión en equipamiento e infraestructura para generar los entornos formativos necesarios. Sin restar importancia a la necesidad de seguir formando perfiles técnicos de nivel superior vinculados con el sector terciario de la economía, aparece como necesidad en la actualidad considerar los requerimientos propios del desarrollo socioeconómico del país y de los sectores productivos clave como insumos para orientar la formulación de la oferta.

Otro elemento clave que atraviesa el debate –y que se vincula estrechamente con el diagnóstico esbozado en los párrafos previos– es la necesidad de generar respuestas a las demandas sociales y productivas desde esta modalidad y nivel formativo con criterios tanto de equidad territorial como de pertinencia de las ofertas. En este sentido, resulta fundamental contextualizar la expansión y orientación de los sistemas de formación técnica superior en función de las diversas realidades locales y regionales en las que las instituciones se insertan. Se conjuga así la necesidad estructural de una planificación nacional que permita orientar de manera general la oferta hacia el desafío de fortalecer determinados procesos productivos y sectores clave de la economía para el país, con la diversidad de requerimientos de las economías regionales y las prioridades que se configuran en los ámbitos provinciales y locales.

Finalmente, se pone de manifiesto también la necesidad de consolidar la identidad de la educación terciaria tecnológica mediante un trabajo de diferenciación y a la vez de articulación con otras ofertas que componen el espectro amplio de la EFTP en Argentina: las tecnicaturas de nivel secundario, la formación continua y las universidades. En este sentido, se visibiliza

como prioridad consensuar una definición clara del perfil profesional propio de la formación técnica de nivel superior y, al mismo tiempo, diseñar estrategias institucionales que permitan articular ofertas con miras a ampliar las posibilidades de acceso a los distintos niveles de la educación técnico profesional, generando diversidad de alternativas y garantizando oportunidades de progresión en las trayectorias profesionalizantes de las personas.

En función de lo anterior, se desprende que uno de los desafíos principales para el desarrollo de la educación terciaria tecnológica en Argentina es la generación de un marco de planificación de la política en el plano nacional, con miras a formular estrategias y criterios de carácter sistémico que permitan superar la actual fragmentación, la superposición de ofertas en algunos ámbitos y la ausencia de las mismas en otros. La premisa de vincular más estrechamente a las instituciones formadoras con los sectores productivos estratégicos y con una mirada territorial emerge así como un elemento central, en tanto favorecerá el establecimiento de lazos más fructíferos con los entornos locales y regionales. Asimismo, la articulación debe propiciarse no sólo con el medio socio-productivo sino también con el resto de las instituciones formadoras de la modalidad de educación técnico profesional, de modo tal de aportar a la definición de los rasgos particulares que le dan identidad al nivel superior –mediante una clara delimitación de los perfiles específicos que forman sus instituciones– y también a la construcción de trayectos formativos que vinculen la educación terciaria tecnológica con las tecnicaturas de nivel medio, con la formación profesional continua y con las carreas universitarias.

Brasil

La Educación Profesional Tecnológica (EPT) en Brasil está conformada, de acuerdo con el párrafo 2 del artículo 39 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB), la Ley Nº 9.394/1996, por una amplia gama de actividades que cubren cursos de capacitación inicial y continua o formación profesional; educación técnica en la escuela secundaria; y educación tecnológica profesional de pregrado y posgrado. A pesar de esta complejidad, la EPT brasileña reproduce la estructura de una sociedad caracterizada por grandes antagonismos (Freyre, 2014) y marcada por la degradación del trabajo manual (Cunha, 2005). El legado de la esclavitud, la educación que se forma para el trabajo, para la producción de vida material, todavía está culturalmente asociada con la pobreza, la servidumbre.

Dentro del marco del Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC/MEC) es la responsable de planificar y desarrollar la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, lo que incluye garantizar una disponibilidad presupuestaria y financiera adecuada. La Red Federal ha sido un hito en la expansión, internalización y diversificación de la educación profesional y tecnológica en el país. La misma fue creada en 2008 por la Ley Nº 11.892 y, según datos correspondientes a 2019, está conformada por 38 Institutos Federales, 2 Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET), la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), 22 escuelas técnicas vinculadas a

universidades y el Colégio Pedro II. Considerando los respectivos campus asociados con estas instituciones federales, hay 661 unidades distribuidas entre las 27 unidades federales en el país, instituciones que cuentan con autonomía administrativa, patrimonial, financiera, didáctico-pedagógica y disciplinaria.

Una vez superados los desafíos de la expansión, la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica aumentó el número de plazas para EPT, ofreciendo educación pública de calidad desde educación básica hasta posgrados, incluso formación inicial y continua para docentes, configurando así un cambio de paradigma en Brasil. La red de educación profesional se ha convertido en una red de excelencia y referencia, y su acceso también es disputado por estudiantes de las clases más altas de la sociedad. En este contexto, en 2012 se publicó la Ley Nº 12.711 que regula la admisión en las universidades federales y en las instituciones de educación técnica de nivel secundario.

En 2016, después del proceso de destitución presidencial, se pusieron en marcha propuestas de reformas en el ámbito laboral, de seguridad social y de educación. En educación, se publicó la Medida Provisional (MP 746, del 22 de septiembre de 2016), que estableció la llamada reforma de la escuela secundaria. Este último cambio estructural, convertido en Ley Nº 13.415 en 2017 por el Congreso Nacional y sancionado por el Presidente de la República sin discusiones con la sociedad, afectó a toda la escuela secundaria y también a la educación profesional y marcó el retorno del viejo y recurrente modelo de educación dual. Con eso, reaparecen desafíos que parecían superados. Existen semejanzas con el modelo de la década de 1990, cuando se hicieron cambios profundos mediante instrumentos legales abreviados, sin más discusiones con la sociedad, buscando la yuxtaposición con el mercado que exigía una capacitación técnica más rápida y más corta y se centró en la versatilidad (Afonso y González, 2018).

La llamada "nueva escuela secundaria" propone la flexibilidad de la matriz curricular basada en la definición de itinerarios formativos y tendrá como referencia la Base Curricular Nacional Común (BNCC). De acuerdo con los itinerarios de capacitación disponibles, los estudiantes podrán elegir el área en la que desean estudiar al comienzo de la escuela secundaria. Sólo la enseñanza del portugués y las matemáticas será obligatoria en los tres años de secundaria, tal como se define en el § 3 del artículo 3.

El nuevo modelo se refiere a una formación profesional fragmentada y desarrollada en la etapa final de la escuela secundaria, es decir, como una de las posibilidades de un itinerario formativo. A pesar de la posibilidad de desarrollo en la escuela secundaria, sería solo un apéndice, algo superpuesto, que no contribuye a una formación más amplia y omnilateral (Frigotto, 2012). A pesar de este contexto adverso y de un futuro incierto, actualmente, de acuerdo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Técnica Profesional de Nivel Medio (Resolución CNE Nº 6 de 2012), se desarrolla la Educación Técnica de Nivel Medio en forma articulada y posterior a la escuela secundaria. La formación articulada se desarrolla a su vez de las siguientes maneras: a) integrada, ofre-

cida sólo a aquellos que ya han completado la escuela primaria, con una sola inscripción en la misma institución, para llevar al estudiante a la calificación profesional técnico de alto nivel mientras completa la última etapa de Educación Básica; b) concomitante, ofrecida a quienes ingresan a la escuela secundaria o ya están estudiando, haciendo diferentes inscripciones para cada curso, ya sea en unidades de enseñanza de la misma institución o en diferentes instituciones educativas. La formación posterior se desarrolla en cursos destinados exclusivamente a aquellos que ya han terminado la escuela secundaria. Este formato tiene definición de capacitación técnica y no debe confundirse con la educación superior o universitaria en Brasil.

Los Institutos Federales (IF) son instituciones de educación profesional y tecnológica, reconocidas por la sociedad, con un papel notable en el desarrollo económico, social y cultural a nivel nacional, alentadas por la expansión acelerada en los últimos 10 años. El objetivo de los Institutos Federales es capacitar a los ciudadanos para trabajar en los diversos sectores de la economía con énfasis en el desarrollo local, regional y nacional. Su gran diferencial se apoya en el tipo de capacitación brindada, que debe estar en línea con los principios de la educación profesional y sus bases conceptuales. En este sentido, busca superar la formación dual. Los IF son responsables de asumir la cuestión del trabajo como un principio educativo y la inseparabilidad entre la teoría y la práctica para formar desde la perspectiva de la omnilateralidad, contribuyendo a la emancipación y la autonomía de los sujetos, en la perspectiva de contribuir a la reducción de las desigualdades sociales. En este sentido, los IF además de la formación de mano de obra técnica especializada en los diferentes rincones del país, necesitan sobre todo fortalecerse como un apoyo necesario para la lucha contra la hegemonía del capitalismo que segrega y excluye a las clases menos favorecidas (Santos, 2018).

Según los expertos consultados, en este contexto, considerando la construcción histórica de la EPT y el escenario socio-económico-político actual en Brasil, hay muchas preguntas que se plantean en el debate sobre la educación profesional. ¿Educación técnica vocacional para quién? ¿Para quienes buscan la escuela como una alternativa de profesionalización e inserción en el mercado o en el mundo laboral? ¿O para aquellos que buscan una escuela secundaria de calidad, como una buena preparación para la universidad? En la práctica, se han experimentado propuestas de privatización, asociaciones público-privadas, un proyecto como "Future-se"[8] que propone instituciones condicionadas a la lógica del mercado, devaluación de las humanidades con capacitación puramente técnica.

Hay muchos asuntos urgentes que merecen atención y deben ser debatidos: la reanudación de la función pública de la educación en general y de la educación profesional en parti-

8. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641. Visitado abril 2020.

cular, en vista del escenario mundial; dominio privado del neoliberalismo sobre el Estado y sobre la definición de Políticas de Educación Pública; condicionamiento de las instituciones formativas por la lógica del mercado empresarial, debilitando la inclusión y la formación integral de los estudiantes; devaluación de las humanidades y el desarrollo humano por la lógica predominante del desarrollo económico; desarticulación de la integración entre enseñanza, investigación y extensión en instituciones públicas de educación profesional; privatización de instituciones públicas de educación profesional (por ejemplo, el mencionado proyecto "Future-se'); reforma de la escuela secundaria y la base de currículo nacional común; debilitamiento de las inversiones estatales/gubernamentales para el desarrollo de políticas públicas de educación profesional y tecnológica; sometimiento de los estados latinoamericanos a los lineamientos de las organizaciones internacionales: Banco Mundial, OCDE, PISA; monopolio de la educación por empresas educativas multinacionales; educación puramente técnica para la capacitación de mano de obra barata para responder a la innovación y el espíritu empresarial; la necesidad de establecer redes en los países de América Latina y otros países a escala mundial para resistir el capitalismo neoliberal que debilita y domina los espacios de la educación.

Además de los ítems señalados, en las consultas a expertos surgieron los siguientes, como instancia clave para garantizar la continuidad de la red federal:

a) fortalecer la educación y capacitación permanente de los funcionarios públicos, maestros y técnicos, con énfasis en la singularidad de los objetivos, misión, propósitos y características de la Red Federal Brasileña de Educación Profesional y Tecnológica, especialmente en lo que respecta a su historia, consolidación y cambios experimentados a lo largo de los años; institucionalización de programas de capacitación permanente para funcionarios que brinden subsidios para la renovación y actualización de debates recientes sobre la educación profesional tecnológica brasileña; y también

b) garantizar el acceso, la inclusión, la permanencia y el éxito de los estudiantes: es necesario asegurar un presupuesto para la continuidad de las acciones de asistencia estudiantil en curso; los recursos destinados a las instituciones se han reducido gradualmente a lo largo de los años, garantizando lo que establece el Programa Plan Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES)[9] instituido en 2010 por el gobierno brasileño, que tiene varios ejes de atención a los estudiantes y que actualmente no se observan completamente, consolidación de equipos multidisciplinarios para la implementación de planes de permanencia y éxito establecidos en diferentes directrices y documentos del Ministerio de Educación, estrategias para el acceso de estudiantes de diferentes estratos de ingresos y condiciones socioeconómicas. Aun así, se destaca la necesidad de una discusión permanente y la construcción de estrategias para

9. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.234-2010?OpenDocument. Visitado abril 2020.

ofrecer cursos, considerando las demandas sociales (y no sólo las del mercado), la región en la que opera y la capacidad de absorción de los graduados a nivel local y regional y nacional.

Ante esta situación, los expertos señalan como cuestiones imprescindibles: ¿para quién es la escuela profesional, pública y gratuita en un país con tantas desigualdades sociales como Brasil? ¿Cuál es la misión principal de las instituciones de educación profesional? ¿Para quién son los Institutos Federales de Educación en Ciencia y Tecnología? ¿Para quién y para qué son los campus públicos y gratuitos de los Institutos Federales? ¿Recibir a la élite que los prepara para ingresar a las universidades o dar oportunidades a los segmentos excluidos, de las clases más explotadas, que viven en la oscuridad y la humillación y que encuentran la posibilidad de ascenso social a través de la capacitación técnica?

Chile

En Chile la oferta se encuentra inserta en el Ministerio de Educación, el cual cuenta con una subsecretaría de educación superior. Se verifica un redimensionamiento de la oferta, identificando siete puntos clave, conforme se expresa en la página institucional. Se señala que los destacados son originales del texto citado:

"Porque creemos que el desarrollo no es posible sin calidad en la educación para todas y todos, hoy nos comprometemos a modernizar la Formación Técnico Profesional.

Queremos que los miles de jóvenes que eligen Formación Técnico Profesional se sientan orgullosos.

Plasmaremos la Formación Técnico Profesional como un sistema único e integrado que vincule la Educación Media y la Educación Superior Técnico Profesional con la capacitación. De esta manera, serán posibles trayectorias continuas entre los distintos momentos formativos y laborales que den respuestas a las necesidades sociales y de los sectores productivos, para que nuestros técnicos puedan insertarse en el mundo laboral con éxito.

Chile necesita técnicos y profesionales formados con calidad.

Hoy, el 39% de la matrícula de 3º y 4º Medio del país es Técnico Profesional (TP), y más de la mitad de los alumnos de 1º año van a un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional. La mayoría de los estudiantes provienen de contextos de mayor vulnerabilidad, concentrando en promedio un 83% de los estudiantes más vulnerables. Una mejor calidad de la Formación Técnico Profesional los beneficia directamente, potenciando sus trayectorias educativas.

Mediante 7 puntos concentraremos los esfuerzos para elevar la Formación Técnico Profesional como una opción realmente competitiva y con altos estándares de calidad:

1. Articulación entre la Educación Media TP, la Educación Superior TP y el sector productivo. Implementación de Marco de Cualificaciones Técnico Profesional.
• Creación de Mesas Regionales con actores líderes, enfocadas especialmente en mejorar la calidad y pertinencia de la Educación Media TP.
• Desarrollo de un sistema de seguimiento de jóvenes y adultos que ingresan a la FTP; y de un sistema de acceso a la Educación Superior TP.

2. Ampliar a 300 los Liceos Bicentenario, con énfasis en la Educación Técnico Profesional.
• Liceos Bicentenario TP serán el referente para hablar de calidad en Formación Técnica, incorporando criterios y prácticas que complementen las disposiciones actuales del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

3. Expandir la gratuidad a los estudiantes provenientes del séptimo decil que asistan a los CFT e IP que cumplan con los requisitos establecidos por ley, beneficiando así a más de 13.000 estudiantes de este sector.
• Facilitar el acceso a la Educación Superior TP que permita que más jóvenes elijan la Formación TP como una opción atractiva para su propio desarrollo y el del país.
• Proyecto actualmente en el Senado.

4. Conformación del Consejo Nacional Técnico Profesional.
• Creado al alero de la Ley de Educación Superior, el Consejo será multidisciplinario y vinculará el mundo educativo, laboral y productivo; al sector público y privado; a los establecimientos e instituciones TP (media y superior) y a expertos en el sector. De este modo, podrán identificarse políticas públicas concretas que impulsen la calidad de la Formación TP.

5. Potenciar los programas de becas de pasantías y posgrado para Educación Técnica.
• Se implementará la iniciativa "1.000 pasantías Técnico Profesional" que creará mil plazas de prácticas profesionales internacionales para estudiantes del sistema FTP.
• Más de 400 directivos de establecimientos de Educación Media TP serán capacitados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
• El programa de becas Técnicos para Chile entregará más de 500 becas en el extranjero para técnicos, profesionales y docentes.

6. Implementar Centros de Formación Técnica (CFT) estatales con calidad, pertinencia con la región y en articulación con los liceos técnico profesionales.
• Se fortalecerán los CFT que actualmente han iniciado labores académicas (Maule, Araucanía, Coquimbo, Tarapacá y Los Lagos).
• Impulsaremos la instalación gradual del resto de las instituciones más su vinculación y articulación con la Educación Media TP, la capacitación y los sectores productivos, para así potenciar el desarrollo de las regiones de nuestro país.

7. Incorporar estándares e indicadores de calidad específicos para la Educación Técnica en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (en Educación Media y Superior)".[10]

La consulta con expertos en Chile permite delinear algunas de las preocupaciones principales en torno al desarrollo de la educación terciaria tecnológica y los desafíos que enfrenta en la actualidad. Las referencias relevadas remiten fundamentalmente a tres dimensiones: el acceso al sistema, el aseguramiento de la calidad y la articulación con el entorno socio-productivo y educativo.

En relación con el acceso al sistema, una de las cuestiones centrales que se plantean es la ampliación de la gratuidad para los estudiantes tanto en los Centros de Formación Técnica como en los Institutos Profesionales, como forma de avanzar en el objetivo de equidad en el ingreso a la formación técnica superior. Asimismo, el reconocimiento de aprendizajes previos y de competencias adquiridas por los estudiantes en otros contextos (oficios, desempeño laboral) constituye un factor relevante al momento de considerar el modo en que el sistema de educación técnica superior acoge la demanda de formación. Este reconocimiento también opera como un elemento que favorece la inclusión y por tanto propicia la incorporación de nuevos estudiantes que provienen del mundo laboral. Por último, y atendiendo al elevado nivel de desgranamiento que caracteriza a las ofertas de nivel superior técnico –característica que el sistema chileno comparte con otros países de la región– cabe considerar la implementación de un Programa de Descernimiento Vocacional, que permita orientar a los estudiantes que buscan ingresar a las instituciones de EFTP favoreciendo la organización de trayectos acordes a los intereses y recorridos previos de los alumnos e incrementando de este modo sus posibilidades de retención y titulación.

En cuanto al fortalecimiento de la calidad académica, los expertos señalan la necesidad de avanzar en la acreditación y certificación tanto de las carreras de EFTP como de las instituciones que las imparten. Si bien se cuenta con normativa que enmarca y regula estos procesos a nivel nacional –la Ley Nº 20.129 sancionada en 2006 estableció un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; y recientemente la Ley de Educación Superior Nº 21.091 de 2018 refrendó las competencias de dicho organismo en los procesos de acreditación– se destaca el requerimiento de hacer efectivas las prescripciones que están previstas en esas normas. De este modo, se garantizaría no solamente el pleno cumplimiento de la legislación vigente sino también el aseguramiento integral de la calidad de las instituciones de ETP, tanto en lo que refiere a la formación que ofrecen como también a las prácticas de gestión institucional, el desarrollo de la investigación y las modalidades de vinculación con el medio.

10. https://educacionsuperior.mineduc.cl/educacion-superior-tp/. Visitado abril 2020.

En relación con este último aspecto, uno de los ejes del debate actual sobre la EFTP es justamente el vínculo que las instituciones formativas entablan con el entorno socio-productivo. Los planteos sobre este punto se orientan a superar la relación basada en la necesidad de realizar prácticas profesionalizantes para avanzar en un modelo de vinculación con el medio que propicie el desarrollo y la competitividad de las regiones en las cuales las instituciones se insertan y, en última instancia, el del país en su conjunto. Para ello, se postula el principio de pertinencia de la formación ofrecida, considerando que la educación terciaria tecnológica debe establecer una sinergia positiva con su entorno local y regional no sólo para fomentar la colocación laboral de sus estudiantes y egresados sino también para anticipar y responder a las demandas de innovación y cambio que experimenta el ámbito productivo en su proceso de desarrollo. En vistas de este objetivo, las alianzas estratégicas entre el sector público y privado, así como entre empresas y universidades, se ponderan como instrumentos para integrar de manera efectiva y sistemática la formación con el entorno socio-productivo.

Finalmente, como parte de este vínculo con el medio los expertos señalan la necesidad de fortalecer las relaciones entre instituciones de diferentes niveles educativos, generando articulaciones que favorezcan las trayectorias de los estudiantes a través de las distintas ofertas existentes: la educación técnica de nivel medio, la que se imparte en los Centros de Formación Técnica, las carreras ofrecidas por los Institutos Profesionales y también las que se brindan en las universidades. Más allá de los lazos y convenios que actualmente logran establecerse entre diferentes instituciones, esta perspectiva de fortalecimiento de los vínculos al interior del ámbito de la EFTP propicia la organización y el desarrollo de un sistema de articulación a nivel nacional que opere como marco para su efectiva realización en los planos regional y local. En esta misma línea, la incorporación de las instituciones de EFTP de nivel superior al Sistema de Créditos Transferibles puede operar como un instrumento para fortalecer la movilidad de los estudiantes entre las mismas y diversificar los trayectos formativos.

Paraguay

La Educación y Formación Técnica y Profesional se reconoce como una modalidad del sistema educativo paraguayo que brinda posibilidades de cualificación laboral en diversos niveles y especialidades de los sectores industrial, agropecuario y de servicios. Las primeras experiencias formales en esta modalidad se registraron ya en los inicios del siglo XX; sin embargo, no fue sino a partir de la década de los 80 que la Educación Técnica y Profesional cobró un impulso significativo como estrategia para la generación de recursos humanos calificados para el sector productivo del país.

En el contexto del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), las ofertas se han estructurado de acuerdo a un esquema organizativo basado en los niveles establecidos en el sistema educativo nacional.

Se cuenta con una oferta de formación profesional para jóvenes y adultos gestionada por la Direccción General de Educación Permanente para personas jóvenes y adultas del MEC. Dicha oferta comprende por una parte un grupo de cursos no formales de corta duración dirigidos a jóvenes y adultos mayores de 15 años que han concluido el 3º Grado de la Educación Escolar Básica, denominados de *Formación Profesional Inicial (FPI)*. De igual manera, otro grupo de cursos están dirigidos a una población joven y adulta que ha concluido el 6º Grado de la Educación Escolar Básica y se denominan de *Formación Profesional de Nivel 1 (FP1)*. Un tercer grupo de cursos se dirige a jóvenes y adultos que han concluido el 9º Grado de la Educación Escolar Básica y se denominan de *Formación Profesional de Nivel 2 (FP2).* Tales cursos poseen estructuras modulares flexibles organizadas en familias que abarcan los siguientes campos ocupacionales: artesanía, diseño, corte y confección, belleza integral, idiomas, hospitalidad, administración y oficina, informática y construcciones.

En el nivel medio, gestionado por la Dirección General de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media del MEC, se imparten en casi 700 instituciones educativas distribuidas en todo el país programas de bachillerato técnico ofrecidos en distintas especialidades de los sectores industrial, agropecuario y de servicios. Estos bachilleratos tienen como finalidad preparar a los estudiantes para acceder a la educación superior y desarrollar al mismo tiempo competencias profesionales para su inserción al mundo del trabajo. Los programas formativos tienen 3 años de duración, con diseños curriculares disciplinares, y están dirigidos a jóvenes que han concluido los 9 años de la Educación Escolar Básica. Actualmente, se encuentran habilitadas 28 especialidades del bachillerato técnico, lo cual ofrece a los jóvenes una amplia variedad de oportunidades para potenciar sus aptitudes y vocaciones.

Otro grupo de ofertas de antigua data en el nivel medio, y que aún se implementan en unas 20 instituciones educativas del país, constituyen los denominados programas de formación profesional en centros vocacionales. Tales programas fueron creados hacia mediados del siglo XX para formar en oficios a jóvenes que habían concluido la educación primaria de 6 años. Actualmente, estos programas se encuentran en proceso de análisis para ser reconvertidos a la modalidad de *formación profesional media* prevista en la ley general de educación para la formación en áreas relacionadas con la producción de bienes y servicios. La formación profesional media se caracteriza por su gran versatilidad, pues permite que puedan formalizarse los estudios de jóvenes que por algún motivo no han podido concluir sus estudios en la educación regular, pero que estén interesados en una cualificación profesional que al mismo tiempo otorgue posibilidades de continuidad en el nivel superior. La nota sobresaliente de esta modalidad son las denominadas *"pruebas de competencia"*, que permiten determinar las capacidades de los posibles candidatos a ingresar a algún programa formativo, al tiempo de tender puentes hacia la educación superior.

Finalmente, también se dispone de ofertas gestionadas por la Dirección General de Universidades e Institutos Superiores del MEC, que comprende un grupo de programas dirigi-

dos a jóvenes y adultos que han concluido sus estudios de nivel medio y desean acceder a una formación de nivel técnico superior. Las carreras de tecnicatura superior se imparten en universidades, institutos superiores o institutos técnicos superiores con diseños curriculares de entre 1600 y 2000 horas pedagógicas, distribuidas en un período no inferior a 2 años y no mayor a 3 años; con una carga adicional de 500 horas reloj mínima de pasantía profesional en carreras del sector salud, empresariales, deportivas, informática, carreras industriales, policiales, militares y otras. La mayor parte de estos programas se concentran en instituciones del sector privado.

Los cursos o cursos-talleres de pregrado en el nivel superior se desarrollan en un tema o disciplina determinada en el área de competencia de la institución, siendo de corta duración y con un perfil de entrada post-bachillerato y/o post-titulación de Técnico/a Superior para complementar su formación. Estos cursos son autorizados para su implementación por un lapso de un año y tienen una carga horaria mínima de 40 y máxima de 300 horas pedagógicas.

La promulgación de la reciente Ley Nº 5749/2017 que establece la carta orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias ha generado un nuevo ordenamiento administrativo de la EFTP en Paraguay, incorporando una instancia consultiva denominada *"Consejo Nacional de Educación y Trabajo"* (CNET). El CNET tiene por objetivos:

- Proponer y aprobar un plan estratégico de educación y trabajo que contenga acciones de implementación de la educación técnica y la capacitación laboral, propiciando la coordinación con los diversos sectores involucrados en la ejecución de las políticas públicas en materia de educación y trabajo.
- Aprobar la normativa para la implementación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Garantizar la coordinación de los diversos sectores involucrados en la ejecución de las políticas públicas en materia de educación y trabajo.
- Cooperar en la implementación del catálogo nacional de perfiles profesionales.
- Evaluar periódicamente el avance de las acciones e informar al poder ejecutivo.

El CNET está conformado por cuatro miembros titulares, con sus respectivos suplentes: un representante del Ministerio de Educación y Ciencias; un representante del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTESS); un representante del sector productivo y un representante de los trabajadores. Los miembros duran 5 años en sus funciones y en ese período el consejo es presidido de manera alternada por los titulares del MEC y el MTESS, quienes duran en sus funciones 2 años y medio.

Si bien no existe un plan estratégico específico para el desarrollo de la EFTP en Paraguay, el actual plan de acción educativa 2018-2023 del Ministerio de Educación y Ciencias menciona de manera explícita algunas acciones referidas a la EFTP en sus distintos ejes y líneas estratégicas, como se indica a continuación:

- Readecuación de laboratorios y talleres por áreas curriculares de la educación media técnica.
- Diseño e implementación del mecanismo de evaluación de la gestión institucional de los institutos técnicos superiores.
- Diseño e implementación de un sistema de cualificaciones profesionales, que integre y articule todos los subsistemas de educación vinculados a la demanda del mercado laboral.
- Instalación y funcionamiento efectivo del Consejo Nacional de Educación y Trabajo, según la carta orgánica del MEC.
- Culminación del primer catálogo de perfiles profesionales y su marco de cualificaciones.

Uruguay

El caso de Uruguay es peculiar dada la tradición que tiene este país en lo que refiere a la política, la administración y gestión de la educación pública en todas sus modalidades. Tal como se detalla en el Capítulo 3 del presente informe, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación docente en todo el territorio uruguayo.

Dentro de la ANEP, es el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) "el organismo oficial a cargo de la educación técnica y tecnológica, de nivel medio y terciario no universitario, así como de la formación profesional (básica y superior) en la República Oriental del Uruguay".[11] Sus cometidos y funciones están estipulados en la Ley de Educación Nº 18.437 y sucesivas actualizaciones, que dispone, entre otros asuntos, los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades con los que se rige como institución estatal de educación (art. 15). Además de sus competencias educativas, el organismo tiene a su cargo "habilitar, autorizar, supervisar y fiscalizar" los institutos privados con oferta técnica y/o tecnológica de nivel medio y terciario no universitario, y "conferir y revalidar certificados de estudio nacionales y revalidar certificados de estudio extranjeros en los niveles y modalidades de educación a su cargo" (art. 63).

En línea con la política educativa nacional consagrada en la ley referida, el CEPT–UTU, entre otros fines, procura "que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos". Para ello, la propuesta educativa contempla "los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial". Se estimula "la creatividad

11. Página oficial de CETP-UTU: https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion. Visitado abril 2020.

y la innovación artística, científica y tecnológica", y se integra "el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual" (art. 13).

Su oferta educativa es amplia y heterogénea. Está diseñada para un público diverso a través de más de doscientos cursos en las áreas agraria, deportiva, de servicios, de producción y artística. Acceden a estos cursos los egresados de primaria, de educación media básica pública o privada, así como egresados de educación media superior que aspiran los cursos técnicos o tecnológicos terciarios. También se ofrecen cursos de formación profesional básica para adolescentes, jóvenes y adultos que, tras abandonar sus estudios, desean continuar con su educación, y a los trabajadores que pueden acreditar sus saberes o asistir a cursos o a capacitaciones profesionales.

La institución cuenta, en todo el país, con 180 centros educativos radicados en 295 establecimientos (171 propios y 124 locales externos), de acuerdo con los datos recogidos por el Departamento de Estadística del Programa Planeamiento Educativo para 2018. En este mismo año, la matrícula de estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos, que cursaron estudios fue de 99.432, lo que representa casi un 38% de aumento en los últimos diez años.

De acuerdo con estos datos, se confirma en Uruguay la tendencia de expansión de la matrícula en esta modalidad que atiende a una demanda cada vez más diversa y masiva como se presenta en el informe OREALC/UNESCO (2013). En el caso uruguayo, se han implementado cambios en relación con la provisión de este tipo educación para dar cuenta de la diversidad y de la tendencia al crecimiento de la demanda de cursos terciarios de educación técnico profesional.

En diciembre del año 2008, se aprobó la Ley General de Educación vigente, Nº 18.437, que mantiene a la ANEP, pero establece el Sistema Nacional de Educación (SNE) y el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) en aras de la necesaria articulación entre los distintos organismos encargados de la Educación. De acuerdo con esta Ley, en el Capítulo II, Artículo 28 (De la educación técnico profesional) queda establecido que:

"Tendrá el propósito de la formación para el desempeño calificado de las profesiones y de técnicos medios y superiores vinculados a diferentes áreas ocupacionales comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio incluyendo a las tecnicaturas. Las propuestas de la educación técnico profesional deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan".

El texto de la Ley, en el Artículo 62 del Capítulo VI del Título III referido al Sistema Nacional de Educación Pública, expresa que "El Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU)

tendrá a su cargo la formación profesional (básica y superior), la educación media superior técnica tecnológica (bachilleratos tecnológicos), la educación media superior orientada al ámbito laboral y la educación terciaria técnica (tecnicaturas)". Es de destacar que en esta Ley se estableció la creación de una nueva institución para la Educación Superior:

"Créase el Instituto Terciario Superior (ITS) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública. Estará constituido por una red de instituciones ubicadas en diferentes lugares del país. Desarrollará actividades de educación terciaria, integrando enseñanza, investigación y extensión. Formará técnicos en diversas áreas de la producción y los servicios. Los conocimientos y créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados por las demás instituciones terciarias o universitarias, de forma de facilitar la continuidad educativa de sus estudiantes y egresados" (art. 87).

A partir de 2010, en su proceso hacia la implantación de este nuevo Instituto de formación de técnicos, se conformó un Equipo Multipartidario de Educación que trabajó con asesores designados por los partidos políticos con representación parlamentaria. Es en este momento cuando entra a la agenda política la idea de la creación de una Universidad Tecnológica Pública (la segunda universidad Pública de Uruguay) con radicación en el interior del país. Finalmente, en diciembre de 2012, por Ley Nº 19.043 se crea la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), ente autónomo que se autodefine como una institución "de educación pública, de perfil tecnológico, que nace comprometida con la ampliación de la oferta terciaria universitaria en el interior de Uruguay, fomentando el vínculo con el medio productivo y la promoción del desarrollo social y cultural del país".[12] La UETC tiene tres Institutos Tecnológicos Regionales (ITR) que ofrecen carreras tecnológicas diferentes en cada sede. Esta oferta educativa cuenta con los siguientes cursos: Licenciatura en Ciencia y Tecnología de Lácteos; Licenciatura en Análisis Alimentario; Tecnólogo en manejo de Sistemas de Producción Lechera; Ingeniería en Mecatrónica; Ingeniería en Energías Renovables; Licenciatura en Tecnologías de la Información; Tecnólogo en Mecatrónica Industrial; Tecnólogo en Jazz y Música Creativa; Ingeniería en Sistemas de Riego, Drenaje y manejo de Efluentes; Ingeniería en Logística; Tecnólogo en Ingeniería Biomédica; Ingeniería Agroambiental; Tecnólogo en Análisis y desarrollo de Sistemas; Tecnólogo Informático; Tecnólogo Mecánico; Tecnólogo Químico; y Posgrado en Robótica e Inteligencia Artificial. También cuenta con programas especiales como el Programa de Lenguas; Programa de Emprendimientos Tecnológicos; Programa de Fomento de la Investigación, Desarrollo e Innovación; Programa de Evaluación y Estadística.[13]

De esta manera, en la actualidad hay dos instituciones públicas encargadas específicamente de la EFTP: CETP-UTU y UTEC, además de la Universidad de la República que tam-

12. Página oficial de la UTEC: https://utec.edu.uy/institucional/. Visitado abril 2020.

13. Disponible en: https://utec.edu.uy/formacion/.Visitado abril 2020.

bién oferta algunos cursos técnicos terciarios, en algunos casos en convenio con CETP-UTU y UTEC. Según la opinión de expertos se constata que ha entrado a la agenda de discusión el tema del proceso de consolidación de un sistema de Educación Superior en general y de Educación Técnica Terciaria en particular por el notorio nivel de complejidad y superposición de algunas ofertas educativas en este país.

Un tema prioritario es el avance en modalidades de trabajo interinstitucional, así como en posibilidad de navegabilidad entre los diversos cursos de las instituciones que ofrecen formación técnico profesional tanto dentro de Uruguay como a nivel regional. Se percibe la necesidad de construir viabilidad en un modelo de trabajo interinstitucional e internacional (en el ámbito del Mercosur y en el ámbito binacional) dada la importancia, necesidad y utilidad del trabajo conjunto de los países del bloque en materia de Educación Tecnológica de forma coordinada, comenzando por compatibilizar los perfiles técnicos de los cursos dentro de Uruguay y entre los distintos países.

Para todo esto, el desafío que se presenta es avanzar en una propuesta conjunta orientada a la Educación Técnica Terciaria a través de programas, cursos y formación con carácter regional por lo que habría que identificar necesidades y beneficios al respecto, así como sistematizar cuáles son las barreras legales, reglamentarias y estatutarias para avanzar en este sentido.

Es explícito y parece haber una visión compartida en cuanto a priorizar el trabajo en coordinación con los distintos grupos que integran la estructura del Mercosur en relación con la formación, ejercicio laboral, reconocimientos de títulos y continuidad educativa en la región. También en cuanto al diálogo con los Ministerios de Trabajo de los demás países para flexibilizar el ejercicio profesional y/o laboral en consideración a la formación recibida en las distintas instituciones. Se reconocen avances en acuerdos para la acreditación de saberes por competencias y principalmente por la acreditación y certificación de carreras amparados en los acuerdos regionales, y se visualiza como tema prioritario la profundización en estas discusiones acerca de equivalencias, reconocimientos de títulos y reválidas con miras al ejercicio profesional en los distintos países del Mercosur.

Finalmente, los desafíos a futuro en esta área surgen de algunos interrogantes que están en el debate actual acerca de los propósitos de la EFTP: a) si la educación técnica terciaria debe solamente acompañar las necesidades del sector productivo existente o si debe diseñarse con el fin de crear innovaciones disruptivas que colaboren con la generación de nuevos sectores económicos en el país y en la Región; b) la preocupación por el abordaje de una formación para desarrollo de habilidades ligadas con la innovación y el emprendedurismo en este nivel educativo.

c) Sistematización de los acuerdos alcanzados en Mercosur Educativo

El Sector Educativo del Mercosur (SEM) es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne a los Estados Parte y los Estados Asociados. El mismo tuvo su origen en diciembre de 1991 cuando, a través de la Decisión 07/91, se creó la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur. La misión del SEM es conformar un espacio educativo común, que permita estimular la movilidad y el intercambio a través de la negociación y concertación de políticas, la elaboración de programas y proyectos conjuntos que promuevan un desarrollo articulado de la educación en los países de la región. Busca así contribuir a fortalecer el proceso de integración del Mercosur y la conformación de una identidad y ciudadanía regional.

Desde su creación, se han desarrollado en el seno del SEM un conjunto de instancias con competencias y objetivos específicos para abordar diferentes aspectos de este proceso de integración educativa. La Reunión de Ministros de Educación (RME) constituye la instancia institucional superior del SEM. Conformada por las máximas autoridades de dicha cartera en todos los Estados Parte, es el órgano responsable de adoptar acuerdos generales en materia educativa que contribuyan al desarrollo de las políticas del Mercosur. Asistiendo de modo permanente a la RME se encuentra el Comité Coordinador Regional, el cual está integrado por funcionarios designados por los Ministros de Educación de cada país y tiene como función principal coordinar el accionar del SEM con el objeto de avanzar en el efectivo cumplimiento de los acuerdos alcanzados en las Reuniones de Ministros de Educación.

En el marco del Comité Coordinador Regional se crearon diferentes comisiones organizadas para llevar a cabo las acciones de integración y desarrollo en áreas específicas. Tal como se detalla en el Reglamento del SEM, estas comisiones "son responsables, en sus áreas de competencia, de la priorización de políticas e implementación de acciones conforme los objetivos estratégicos establecidos por la Reunión de Ministros de Educación en el Plan de Acción" (art. 9). Cabe señalar, por su pertinencia para este estudio, a las comisiones de área de Educación Superior (CAES) y de Educación Tecnológica (CAET).

Como parte del trabajo de la CAES se han puesto en marcha varios programas y proyectos como el mecanismo experimental de acreditación (MEXA), que en 2008 se concretó de manera definitiva como en el **Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias** de los Estados Partes del Mercosur y Estados Asociados. El ARCU-SUR se constituye así en un mecanismo permanente de acreditación regional que trabaja en coordinación con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación para el reconocimiento a nivel de la región de la calidad académica de las titulaciones. Cabe señalar que la adhesión a este sistema de acreditación por parte de las instituciones de educación superior de cada país es voluntaria. Además de su objetivo de mejora permanente de la formación de recursos humanos basado en criterios de calidad acordados regionalmente, esta iniciativa facilita el intercambio de personas entre los países participantes, promoviendo la cooperación entre las comu-

nidades académicas y profesionales. Por ello, en el marco del ARCU-SUR se inscribe el **programa MARCA** (Movilidad Académica Regional para las Carreras Acreditadas) orientado específicamente a fomentar la movilidad académica regional, a partir de convocatorias a las que pueden presentarse las instituciones con carreras acreditadas por el ARCU-SUR, con proyectos de asociación académica que incluyan intercambios de estudiantes, docentes-investigadores y coordinadores.

Con un objetivo similar, también se encuentran vigentes las siguientes iniciativas:

- **Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del Mercosur**. De alcance amplio en términos institucionales –dado que no exige el requisito de acreditación ante el ARCU-SUR– este programa está destinado a promover proyectos de asociación universitaria para carreras de diferentes áreas del conocimiento de los países del Mercosur, fomentando el intercambio de docentes de grado en los países de la región y acciones de cooperación interinstitucional.

- **Apoyo de la Unión Europea al Programa de Movilidad Mercosur en Educación Superior.** Este proyecto, del cual participan numerosas universidades de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, es co-financiado por la Unión Europea y cuenta con una Comisión Ad-Hoc dentro de la estructura del SEM. Busca contribuir a la consolidación y expansión del programa de movilidad de estudiantes universitarios de grado del Mercosur, denominado Universitarios Mercosur. Su propósito es que estudiantes universitarios de los cuatro países del bloque sean seleccionados como beneficiarios de becas, siempre que éstos pertenezcan a carreras que no hayan pasado por el proceso de acreditación regional. En este sentido, resulta complementario del Programa MARCA antes mencionado.

- **Programa de Intercambio Académico de Portugués y Español.** El programa consiste en el desarrollo de proyectos de asociación institucional universitaria en las especialidades de Letras, Portugués y Español como segunda lengua exclusivamente para el nivel de grado. Busca fomentar el intercambio de estudiantes y docentes, así como también estimular la aproximación de las estructuras curriculares, inclusive la equivalencia y el reconocimiento mutuo de créditos obtenidos en las instituciones participantes.

- En el marco del **Sistema Integral de Fomento para la Calidad de los Posgrados del Mercosur**, se desarrolla el Programa de Proyectos Conjuntos de Investigación y el Programa de Asociación para el Fortalecimiento de Posgrados. Mientras que el primero busca estimular el intercambio de docentes e investigadores vinculados a Programas de Doctorado en instituciones de Educación Superior, el segundo se propone como un esquema de asociación académica flexible, por el cual un posgrado o una red de posgrados de excelencia académica de mayor desarrollo relativo fortalece a un posgrado o una red de posgrados de menor desarrollo relativo.

Además de estos programas y proyectos de intercambio, articulación y movilidad de docentes, investigadores y estudiantes de grado y posgrado, se encuentran también vigente el **Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur.** Esta iniciativa, que cuenta con un Grupo de Trabajo dentro de la estructura del SEM conformado por integrantes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, sistematiza y promueve investigaciones intra-regionales que tengan por objeto la problemática del Área de la Educación Superior en el Mercosur y su contribución a la integración regional; es la instancia en la cual se inscribe el presente estudio.

No obstante, los programas y proyectos inscriptos en el área de Educación Superior del Mercosur Educativo no contemplan específicamente la educación terciaria tecnológica, en tanto se orientan al sistema de formación universitaria. En cambio, es la Comisión de Área de Educación Tecnológica (CAET) quien tiene incumbencia respecto de este segmento de la educación superior en el marco del SEM, a través de una subcomisión *ad hoc* creada bajo la Presidencia Pro Tempore de Uruguay en septiembre de 2018. De este modo, se prioriza la necesidad de avanzar en acciones específicas orientadas a promover los acuerdos de integración sobre educación superior tecnológica y su articulación con la formación técnica de nivel medio. Tal como se detalla en el acta correspondiente en la que se propone la creación de esta Comisión Ad Hoc de Educación Superior Tecnológica (CAHETS):

"Se acuerda sobre la importancia de colocar esta temática en la agenda CAET y en los ámbitos del Mercosur a nivel general. La postura de esta Comisión es que la Educación Técnica y Tecnológica aporta en todos sus niveles de formación al desarrollo social y productivo de cada uno de los países y de la región en general, y que actualmente no se han abordado a nivel de Mercosur Educativo. Se entiende que deberá ser trabajado en forma articulada con la Educación Media Tecnológica, favoreciendo así las trayectorias educativas de los estudiantes y el acumulado de conocimientos y experiencias sobre la formación tecnológica y profesional de la región. En oportunidades anteriores, en donde la CAET ha tenido espacios de intercambio con la CAES, se ha concluido que la CAET es quien debe tratar la temática con una visión integral y de sistema de la Educación Tecnológica" (Acta CAET Nº 3/18).

La agenda de la recientemente creada CAHETS incluye entre sus prioridades:

- Construir un mapeo de instituciones educativas de nivel superior terciaria tecnológica de los países del Mercosur.
- Promover la realización de seminarios para trabajar sobre la temática de los sistemas de educación superior tecnológica en la región.
- Generar intercambios de buenas prácticas entre las instituciones de Educación Superior Tecnológica con el objeto de avanzar en la implementación de propuestas conjuntas, acreditación de saberes y sistema de créditos educativos.

- Facilitar la movilidad de docentes para la realización de especializaciones y posgrados, así como también la de los estudiantes para dar continuidad a sus estudios y fortalecer los vínculos entre los países de la región.
- Avanzar en el reconocimiento recíproco de titulaciones.

Basándose en la experiencia de trabajo acumulada por la CAET en la homologación de titulaciones técnicas para el Nivel Medio, actualmente la mencionada subcomisión se encuentra efectuando una compilación de las ofertas de los países miembros con el objetivo de avanzar en la generación de tablas de equivalencia para el reconocimiento de títulos técnicos de Nivel Superior en distintas especialidades. La primera etapa de esta labor se orientó a las carreras vinculadas con Marketing, Telecomunicaciones, Gastronomía y Turismo.

Sin embargo, con anterioridad a la creación de la CAHETS, las primeras experiencias de integración transnacional en el ámbito de la Educación Superior Tecnológica del Mercosur tuvieron lugar en los llamados "Cursos Binacionales de Educación Técnica", una política promovida por el Ministerio de Educación de Brasil para el desarrollo de la Enseñanza Técnica Federal en territorios de frontera de ese país. Esta iniciativa dio lugar a la creación de carreras técnicas de nivel superior con doble certificación y, en la actualidad, fruto de un convenio entre el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) de Uruguay y los Institutos Federales (IF, ex Centros Federales de Educación Técnica de Brasil, CEFET); dichas ofertas otorgan un Diploma Binacional.

Si bien la formulación de políticas de apertura de Cursos Técnicos Binacionales de Nivel Superior tiene como objetivo constituir experiencias que puedan ser replicadas en otras zonas de frontera de Brasil –con Argentina, Bolivia, Perú y Paraguay– esta iniciativa ha logrado importantes desarrollos en la actualidad en la frontera que constituyen las ciudades de Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil), caso de estudio que se abordará con mayor detalle en los Capítulos 4 y 5 del presente estudio.

Capítulo 3.
Caracterización de la oferta de educación terciaria tecnológica en los países bajo estudio

En estas páginas se presenta una caracterización de la educación terciaria tecnológica en los cinco países de América Latina que abarca el presente estudio, ubicándola dentro del mapa más amplio de la educación superior, examinando las principales características de su organización y oferta. Se busca así ofrecer una aproximación al estado de situación de la educación terciaria tecnológica en estos países aun considerando que la producción y publicación de información específica referida a este tipo de formación es, como se señaló oportunamente, limitada en los países estudiados.

La estructura del capítulo contempla un primer apartado en el cual se desarrolla una descripción del nivel superior de cada uno de los sistemas educativos nacionales, con foco en la educación técnica, sus principales características organizativas y oferta de la modalidad. Se presenta también la descripción cualitativa de la organización y gestión de la modalidad en los países y la participación de los distintos actores nacionales. Por último, en el segundo apartado, se incorpora la mirada regional a través de la construcción de una síntesis cualitativa, el análisis cuantitativo de instituciones y ofertas, la selección y presentación de algunos indicadores globales (demográficos, económicos y educativos) y específicos tanto de la educación superior en general como en particular de la educación técnica dentro del nivel.

a) Descripción de los países bajo estudio

Argentina

La estructura del sistema educativo actual está compuesta por cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior. La Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006 extendió la educación obligatoria a 13 años de escolaridad, ampliándola respecto de la anterior Ley Federal de Educación que había establecido 10 años de educación obligatoria. Posteriormente, la Ley Nº 27.045 de diciembre de 2014 estableció también la obligatoriedad de la sala de 4 años de nivel inicial, por lo cual actualmente abarca 14 años de escolaridad: los últimos dos años del nivel inicial, la educación pri-

maria[14] y secundaria. Esta última incluye dos ciclos, básico y orientado que se traducen, respectivamente, en la enseñanza de contenidos comunes para todos los estudiantes y en contenidos orientados a diferentes áreas del conocimiento y del quehacer social y productivo.

La LEN, en su artículo 34, establece que la Educación Superior comprende Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, y a los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Este nivel, por sus características, se encuentra regulado por normativas de distinta índole. La LEN dispone en su artículo 35 que la Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior Nº 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058 y por las disposiciones de la LEN en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.[15] En relación con la responsabilidad jurisdiccional, la Ley Nº 24.521, sancionada en 1995, establece en su artículo 15 que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son quienes gobiernan y organizan la educación superior no universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como el dictado de normas que regulen la creación, competencia, modificación y cese de instituciones de educación superior no universitaria y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento. Cabe señalar que la sanción en 2015 de la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior (Nº 27.204) modifica parcialmente la Ley Nº 24.521 al disponer la gratuidad de todos los estudios de grado en las universidades y que el acceso al sector universitario nacional debe ser sin restricciones para los egresados de la escuela secundaria.

La Educación superior comprende a las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley Nº 24.521; y a los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este último subsistema (habitualmente denominado "no universitario") está conformado por dos grandes redes de instituciones: los Institutos Superiores de Formación Docente y los Institutos Superiores de Formación Técnico Profesional. Cada uno de estos tipos de ofertas y de instituciones tiene una dependencia funcional diferente. Las Universidades se referencian con la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), los Institutos de Formación Docente con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y las Instituciones de Formación Técnico Profesional con el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Todas estas instancias dependen del Ministerio de Educación Nacional.

14. La Ley vigente prevé dos modelos para el funcionamiento de la Educación primaria y secundaria, dando a las Jurisdicciones la potestad de elegir cuál de ellos aplicar. La Educación primaria puede comprender 6 o 7 años y se ocupa de la enseñanza de niños y adolescentes entre 6 y 11/12 años. La Educación secundaria puede durar 5 años (si articula con la primaria de 7 años) o 6 años (si articula con la primaria de 6 años) y abarca la educación de jóvenes de 12 o 13 (según el modelo) a 17 años.
15. Los Institutos de Educación Superior son denominados en la Ley Nº 24.521 como Superiores No Universitarios y brindan oferta educativa de formación docente y/o de formación técnico profesional.

En lo que respecta a la formación superior técnica, se encuentra regulada por las disposiciones de la Ley Nº 26.058, sancionada en 2005. La misma establece que la Educación Técnico Profesional, en los Institutos de Educación Superior, tiene como propósitos formar técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, cuya complejidad requiera la disposición de competencias profesionales que se desarrollan a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación para generar en las personas capacidades profesionales que son la base de esas competencias.

Las Universidades e Institutos Universitarios ofrecen programas o carreras de grado que duran entre 5 o 6 años (y otorga títulos profesionales, de licenciatura y de profesorado) y de pregrado, que duran entre 3 y 4 años y otorgan certificaciones intermedias o de Técnico. Los Institutos también ofrecen carreras técnicas (entre 2 y menos de 4 años) y título de profesorados (de más de 4 años). Estas instituciones ofrecen además posgrados y postítulos: las Universidades brindan especializaciones, maestrías y doctorados; los Institutos dictan especializaciones, actualizaciones académicas y diplomas.

Según información oficial, en el año 2016, existían 2.370 instituciones de educación superior o terciaria. Más de 2.230 eran Institutos de Educación Superior (47% de gestión estatal y 53% privada), el 27% se orientaba sólo a carreras de formación docente, el 41% solo a carreras técnico profesionales y el resto ofrecía ambos tipos de oferta. Las Universidades e Institutos universitarios sumaban 131 (66 de gestión estatal y 61 de gestión pública).

Según el informe *Educación Superior en Iberoamérica-CINDA*, en el quinquenio 2010-2015 es posible distinguir las siguientes tendencias, cambios y continuidades. En cuanto a la matrícula, continúa la dinámica de expansión del quinquenio previo, entre el año 2010 y el 2014 se registró un mayor crecimiento de la matrícula de pregrado y grado en las instituciones universitarias privadas frente al leve aumento en las estatales. En el plano de la oferta, es importante señalar que se crearon instituciones universitarias estatales en diferentes regiones del país. Al mismo tiempo, las universidades nacionales y privadas han continuado extendiendo su presencia territorial a través de la creación de centros regionales, subsedes, extensiones áulicas y la educación a distancia.

En relación con los programas de grado de ciclo corto (CINE 5), tienen una duración de entre 2 y 3 años y suponen una carga horaria promedio de 1.500 horas. Las certificaciones que ofrecen son de Técnico Superior, Técnico, Analista, Asistente, etc. Para muchos de ellos se han definido y desarrollado una serie de marcos de referencia para la homologación de títulos de técnicos de nivel superior. Estos marcos de referencia enuncian el conjunto de los criterios básicos que definen y caracterizan los aspectos sustantivos a ser considerados en el proceso de homologación de los títulos o certificados y sus correspondientes ofertas formativas.

Chile

El sistema educacional en Chile se estructura en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior. Los niveles de educación básica y media consideran tres modalidades: la educación regular, la educación especial y la educación para adultos. Dentro de la educación regular existen, a su vez, tres formaciones distintas: científico-humanista, técnico-profesional y artística. Es regulado por la Constitución Política de la República de Chile de 1980, la Ley General de Educación (LGE, Nº 20.370) y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, Nº 18.962). El artículo 21 de la LGE establece que es requisito mínimo contar con la licencia de educación media para ingresar al nivel superior y, en el caso de las Universidades adscritas al sistema único de admisión, haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En cambio en los Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades privadas sólo se exige el egreso de la Enseñanza Media.

La Educación Superior, de carácter no obligatorio, está orientada a personas que han finalizado sus estudios de educación media y desean obtener, según corresponda, un título técnico de nivel superior, título profesional o grado académico. El sistema de educación superior se divide –en lo que se denomina pregrado– en: técnico de nivel superior, profesional sin licenciatura previa, profesional con licenciatura universitaria y carreras de licenciatura que no conducen a un título profesional. En este marco, las instituciones de educación superior o terciaria pueden ser clasificadas, según la LGE, en tres tipos: las universidades (que por ley no deben tener fines de lucro), los institutos profesionales (que pueden ser privados, autofinanciados, con o sin fines de lucro) y los centros de formación técnica (aunque principalmente se trata de instituciones privadas, recientemente se sancionó una ley que crea 15 instituciones estatales). Por último, si bien no se incluyen en esta ley, existen además instituciones de las Fuerzas Armadas que imparten distintos estudios de educación superior, que son parte del Ministerio de Defensa del Gobierno de Chile.

Las universidades pueden ser a su vez clasificadas en tres grupos: universidades estatales, universidades privadas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH, o privadas tradicionales) y las universidades privadas que no pertenecen al CRUCH. Todas ellas pueden otorgar títulos técnicos de nivel superior, profesionales y grados académicos. Los Institutos profesionales pueden otorgar títulos profesionales que no requieran licenciatura, con una duración mínima de 3.200 horas de clases. Los Centros de formación técnica entregan títulos técnicos de nivel superior con una duración mínima de 4 semestres y 1.600 horas. En el año 2016, según el Servicio de Información de Educación Superior, el nivel superior contaba con 17 universidades estatales, 8 universidades privadas con aporte del Estado (ambas pertenecientes al CRUCH), 35 universidades privadas, 43 institutos profesionales y 54 centros de formación técnica, además de las instituciones de las Fuerzas Armadas. En este escenario se constata que, en la última

década, el número de instituciones universitarias se ha mantenido estable en torno de las 60 instituciones; los Institutos profesionales han aumentado levemente; y los centros de formación técnica, en cambio, se han reducido.

En relación con la educación terciaria tecnológica, vale aclarar que para certificarla es necesario aprobar un programa de estudios de una duración mínima de 1.600 horas de clases, lo que equivale a cuatro semestres. Estos pueden ser otorgados por Universidades, centros de formación técnica, institutos profesionales e instituciones educativas de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. Según el informe *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016* (Centro de Estudios MINEDUC, 2017), la educación superior es el nivel educativo que ha tenido un mayor crecimiento en la tasa de cobertura neta desde 2009. Si bien la matrícula en educación superior aumentó en todos los tipos de instituciones, las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH y los institutos profesionales fueron las que más crecieron, llegando a superar a la matrícula de las universidades pertenecientes al CRUCH. En el año 2016, las universidades del CRUCH representaron el 27,7% del total de la matrícula de pregrado, las universidades privadas el 30,1%, los institutos profesionales el 30,8% y los centros de formación técnica el 11,4%. Si bien en los últimos años, el crecimiento de alumnos ha sido dispar en las diferentes instituciones, en el marco de este estudio es importante resaltar que existe una alta concentración de la matrícula en la educación superior técnico profesional, ya que captura el 41,8% de la matrícula total de pregrado a nivel nacional.

Matrícula Total 2018 por tipo de institución y sexo

Tipo de institución	Matrícula Mujeres	Matrícula Hombres	Matrícula Total
Centros de Formación Técnica	72.582	63.993	136.575
Centros de Formación Técnica Estatales	88	121	209
Institutos Profesionales	189.122	186.340	375.462
Universidades Estatales (CRUCH)	101.903	99.213	201.116
Universidades Privadas (CRUCH)	80.402	84.912	165.314
Universidades Privadas	225.177	158.918	384.095
Total general	**669.274**	**593.497**	**1.262.771**

Fuente: SIES-MINEDUC, Chile.

Brasil

El Ministerio de Educación es la entidad que dirige la política educativa y se encarga de proveer asistencia técnica y financiera a los sistemas educativos de los estados federados y éstos, a su vez, a las municipalidades.

La Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de la Educación (SETEC/MEC) es la coordinadora nacional de la política de educación profesional y tecnológica del país. Sus funciones son la formulación, implementación, monitoreo, evaluación de políticas, programas y acciones de educación profesional y tecnológica; la promoción de acciones tendientes a promover la calidad y organización de su oferta; la actualización de los marcos referenciales y directrices nacionales para los cursos de educación profesional y tecnológica alineadas a las demandas sociales; el fomento al desarrollo de modelos de enseñanza, evaluación y gestión adecuados a los diferentes públicos. Para ello, actúa en colaboración con los demás sistemas de enseñanza. La SETEC también tiene a su cargo el registro y autorización de los programas académicos ofrecidos por las instituciones educativas, a través de un Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

En cuanto a su regulación, la educación profesional y tecnológica posee un conjunto de leyes y normativas que definen su papel y orientan su funcionamiento. Dentro de ellas:

- La Constitución Federal de 1988, cuyo artículo 205 define que "la Educación, el derecho de todos y el deber del Estado y de la Familia, será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, con el fin de desarrollar el desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de ciudadanía y su cualificación para el trabajo".

- La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Nº 9.394/96, que establece la educación profesional y tecnológica como modalidad de la educación nacional.

- El Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, que establece metas y estrategias específicas para la educación profesional y tecnológica.

- El Decreto Nº 5.154 del 23 de julio de 2004, que regula dispositivos de la LDB en lo que se refiere a la educación profesional y tecnológica.

- La Resolución CNE/CEB Nº 6 del 20 de septiembre de 2012, que define Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio.

De este modo, la Ley de Directrices y Bases (LDB) erige a la educación tecnológica como modalidad del sistema educativo, y el Decreto Nº 5.154/04 restituye la figura de la educación técnica profesional integrada a la enseñanza media con matrícula única e in-

crecimento de la carga horaria del plan de estudios. El marco normativo de la EFTP se completa con la Ley Nº 11.741/08 que institucionaliza e integra las acciones de la educación técnica y profesional de nivel medio y la Ley Nº 11.892/08 que establece la vinculación de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica al sistema de educación federal, bajo la dependencia del Ministerio de Educación. A través de la Ley Nº 11.892/08 también se crearon los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF) con el objetivo de superar la dualidad entre educación profesional y educación académica. El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), agencia vinculada al Ministerio de Educación, se encarga de la implementación, aplicación y gestión de los sistemas de evaluación educativa en educación básica y superior.

La oferta de educación profesional técnica es garantizada por las distintas jurisdicciones: federal, estadual y municipal, como parte de la preparación básica para el mundo del trabajo en el marco de la educación media obligatoria. Esta oferta debe ajustarse a los objetivos y definiciones que estipulan las Directrices Curriculares Nacionales establecidas por el Consejo Nacional de Educación, así como a las normas que las diferentes instancias jurisdiccionales establecen y a los requisitos que cada institución educativa plantee en función de su proyecto pedagógico. El Sistema Nacional de Información (SISTEC) y el catálogo nacional de cursos técnicos son dos instrumentos que contribuyen tanto al registro de las instituciones acreditadas como a la sistematización de información sobre la oferta de cursos de EFTP de nivel medio.

La oferta de educación terciaria tecnológica se ofrece en tres modalidades diferentes: concomitante, subsecuente e integrada. La modalidad concomitante abarca ofertas en las que los estudiantes de cursos de nivel medio pueden cursar simultáneamente la formación en otro programa, dentro de la propia institución o en otra institución. En el segundo caso, la formación subsecuente, los estudiantes cursan la formación profesional después de haber concluido toda su formación básica de once o doce años de escolaridad. Por último, la modalidad integrada, corresponde a estudios que articulan en una única propuesta curricular de educación general y formación profesional.

Es importante aclarar que en Brasil la oferta subsecuente es clasificada como CINE 4, ya que forma parte del nivel de Enseñanza Media (Educación Básica). Sin embargo, en el marco de este estudio son incluidas y analizadas como ofertas CINE 5, ya que ofrecen una formación profesional y tecnológica intermedia entre la enseñanza media y la universitaria; cumpliendo con la definición establecida para la educación terciaria de ciclo corto. Este tipo de formación está abierta a los estudiantes que hayan concluido la educación básica o equivalente, y se ofrece una formación técnico profesional con duración de uno a dos años y requiere rendir la prueba de acceso. Los cursos son autorizados por el Ministerio de la Educación (MEC) y otorgan diplomas de nivel "Técnico", permitiendo una con-

tinuación educativa con las especializaciones técnicas;[16] sin embargo no hay relación con carreras de grado o continuidad a especialización (*lato sensu*) y posgrado (*stricto sensu*).

También es importante señalar que los programas de educación tecnológica subsecuentes tienen su homónimo en otras modalidades, ya que la legislación educativa no establece tratamientos diferenciados para los recorridos académicos entre las distintas modalidades (concomitante, subsecuente e integrada), todos reciben el mismo título de nivel "Técnico". Así, los programas de educación técnica, siguiendo el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, asumen cargas horarias mínimas de 800, 1000 y 1200 horas reloj (que representan 1000, 1250, 1600 horas cátedra).

Según la Plataforma Nilo Peçanha,[17] en 2018 la red federal tuvo 112.946 inscripciones en los cursos técnicos subsecuentes. Por otro lado, las notas estadísticas del 2019 del Censo Escolar de la Educación Básica[18] se informan un total de 962.825 inscripciones en educación profesional subsecuentes sumando instituciones públicas y privadas.

En síntesis, la educación técnica subsecuente, equivalente a la oferta CINE 5, es voluntaria y se imparte en centros educativos públicos y privados. Para acceder a estos cursos se requiere haber concluido la enseñanza media y la aprobación de proceso selectivo implementado por cada institución. En el caso de las Instituciones Federales de enseñanza el proceso selectivo ocurre por pruebas propias o por medio del Sistema de *Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico* (Sisutec), que utiliza la calificación obtenida en el *Examen Nacional de la Enseñanza Media* (ENEM).

Uruguay

La Ley General de Educación (LGE) define al Sistema Nacional de Educación como un conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes del país, a lo largo de toda la vida. Está conformado por la educación formal y no formal, así como por la educación en la primera infancia. La educación formal está organizada en cinco niveles. Dos de ellos, la Educación Media y la Educación Terciaria, pueden, a su vez, ser desagregados internamente según sus orientaciones.

16. Según el art. 7º, § 2º CNE/CEB nº 04/99, podrán ser ofertados cursos de especialización de nivel técnico, vinculados a determinada formación o habilitación profesional, para el atendimiento de demandas específicas.

17. Iniciada en 2017 por la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación (SETEC/MEC), la Plataforma Nilo Peçanha (PNP) está destinada a la recopilación, procesamiento y publicación de datos oficiales de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (Red Federal).

18. El Censo Escolar de la Educación Básica es una encuesta estadística anual, coordinada por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y realizada en colaboración con las secretarías estaduales y municipales de educación y escuelas públicas y privadas de todo el país.

En el Artículo 22 de la LGE se estipula la estructura del Sistema Nacional de Educación (SNE), cuyo segmento formal comprende los siguientes niveles:

0. Educación inicial: 3, 4 y 5 años de edad.
1. Educación primaria.
2. Educación media básica.
3. Educación media superior: incluye tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional.
4a. Educación terciaria: incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica Superior.
4b. Formación en educación con carácter universitario (Formación Docente dentro de un Instituto Universitario de Educación-IUDE).
4c. Educación terciaria universitaria: incluye carreras de grado.
5. Educación de posgrado.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles inicial, primario, medio, técnico y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. Funciona de conformidad a los Artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley General de Educación, teniendo a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados. Al igual que la Universidad de la República y la Universidad Tecnológica, la ANEP es un ente estatal de carácter autónomo. Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano jerárquico del cual dependen el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional (antes conocido como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación creado por la Ley de Educación de 2008.

En cuanto a la Educación Terciaria, la Ley General de Educación establece en su Artículo 29 que este nivel requiere la aprobación de los ciclos completos de educación primaria y media (básica y superior). Se organiza en tres niveles diferentes: la Educación Terciaria Universitaria, la Formación en Educación con carácter universitaria y la Educación Terciaria No Universitaria.

La Educación Terciaria Universitaria se encuentra dirigida a la formación en producción y reproducción de conocimiento en sus niveles superiores, integrando los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Conduce a la obtención de títulos de grado y posgrado (especialización, diplomas, maestrías o doctorados). En la órbita pública, la institución que ofrece cursos de nivel terciario universitario es la Universidad de la República (UdelaR), que es autónoma, abierta, gratuita y cogobernada de acuerdo con la legislación vigente (arts. 202 y 203 de la Constitución de la República y Ley Orgánica de la UdelaR Nº 12.549/1958).

En el Artículo 87 del Capítulo XIII de la Ley del 2008 se crea el Instituto Terciario Superior (ITS) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública. En el año 2012 el Parlamento uruguayo aprueba la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC) a través de la Ley Nº 19.043. De esta manera, la UTEC es una propuesta de educación pública, de perfil tecnológico, que nace comprometida con la ampliación de la oferta terciaria universitaria en el interior de Uruguay, fomentando el vínculo con el medio productivo y la promoción del desarrollo social y cultural del país a través de las funciones universitarias de investigación, enseñanza y extensión.

La Educación Terciaria No Universitaria tiene por objeto profundizar y ampliar la formación en alguna rama del conocimiento. Incluye, en materia de oferta pública, los cursos y carreras terciarias no universitarias del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) de la ANEP, de las Escuelas Militar, Militar de Aeronáutica y Naval (todas dependientes del Ministerio de Defensa), de la Escuela Nacional de Policía (dependiente del Ministerio del Interior) y de la Escuela Municipal de Arte Dramático (dependiente de la Intendencia Municipal de Montevideo). También incluye a tres instituciones de tipo no universitario del sector privado que son los llamados Institutos de Enseñanza Terciaria No Universitaria.

Según información relevada en el año 2016, existían las siguientes instituciones de educación superior o terciaria: 2 Universidades de gestión estatal y 4 de gestión privada (que en 2017 suben a 5) y 12 Institutos de Enseñanza terciaria no universitaria (1 de gestión estatal y 11 de gestión privada). La matrícula de la educación terciaria tecnológica, encuadrada en el nivel CINE 5, representa al 13,7% de la matrícula total del nivel superior.

Paraguay

El Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) es el órgano rector del sistema educativo nacional y como tal es responsable de establecer la política educativa nacional en concordancia con los planes de desarrollo nacional, conforme lo dispone la Constitución Nacional y la Ley General de Educación Nº 1.294/1998. El sistema educativo nacional incluye la educación de régimen general, educación formal, no formal y refleja la educación de régimen especial y otras modalidades de atención educativa (Ley N° 5.749/2017).

En concordancia con lo dispuesto en la Ley General de Educación, se entiende por Educación Básica aquella que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa, su inclusión social, el pleno empleo y la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. La Ley también sostiene el fomento de la educación media en sus diversas modalidades, que también es considerada educación básica por ser necesaria para todos los ciudadanos y, consecuentemente, se establece su gratuidad en las instituciones educativas públicas administradas por el Estado. El Estado garantizará el acceso universal y la culminación de la educación media, como parte de la educación básica obligatoria.

La Educación Básica incluye los siguientes niveles y modalidades:

a) La Educación Inicial.
b) La Educación Escolar Básica.
c) La Educación Media.
d) Educación permanente de Personas Jóvenes y Adultas.

Asimismo, la Educación Formal se estructura en tres niveles:

a) Primer nivel: comprende la Educación Inicial y el primer y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica.
b) Segundo nivel: comprende el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media.
c) Tercer nivel: comprende la Educación Superior.

La Educación Superior tiene por objeto la formación personal, académica y profesional de los estudiantes, así como la producción de conocimientos, el desarrollo del saber y del pensamiento en las diversas disciplinas y la extensión de la cultura y los servicios a la sociedad. La Ley Nº 4.995/2013 establece que la Educación Superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país en democracia y equidad.

El Artículo 26 de la Ley General de Educación sostiene que "la configuración institucional del sistema de educación superior en Paraguay se consuma hoy con el Consejo Nacional de Educación (Ley Nº 1.264/1998), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Ley Nº 2.279/2003) y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Ley Nº 2.072/2003), cuyos representantes tienen responsabilidad común según la Nueva Ley de Educación Superior. En el Artículo 47 también establece que la Educación Superior se ordena por la Ley de Educación Superior Nº 4.995/2013, sancionada tiempo después. Esta Ley de Educación Superior define los tipos de instituciones que lo integran, establece sus normativas y los mecanismos que aseguran la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, incluyendo la investigación. Las instituciones que integran la Educación Superior son las Universidades, los Institutos Superiores y los Institutos de Formación Profesional del Tercer Nivel. Estos últimos comprenden los Institutos de Formación Docente y los Institutos Técnicos Profesionales.

Las universidades y los institutos universitarios tienen un régimen de autonomía para establecer su órgano de gobierno y estructura académica. Las universidades, tanto públicas como privadas, son creadas por ley. En cuanto a las instituciones privadas, la Ley General de Educación prevé que dentro del sistema nacional de educación, los responsables de las instituciones educativas privadas podrán crear, organizar y sostener instituciones propias; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer de la infraestructura edilicia y su equipamiento escolar; participar por propia iniciativa en el

planeamiento educativo y en la elaboración de currículos, planes y programas de formación y otorgar certificados y títulos reconocidos.

Así, el sistema de Educación Superior en Paraguay en la actualidad abarca 54 Universidades (8 de gestión pública y 46 de gestión privada); 38 Institutos Superiores, 5 Institutos de Formación Docente dependientes de Universidades y 21 Institutos de Formación Docente dependientes del MEC. También lo conforman 29 Institutos Técnicos Superiores de zona urbana de gestión oficial y 129 Institutos Técnicos Superiores de zona urbana de gestión privada (MEC, 2019).

En la Ley Nº 5.749/2017, que aprueba la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, establece que una de las funciones del Viceministerio de Educación Superior y Ciencias es proponer el desarrollo de una política de formación científica, cultural y pedagógica del magisterio nacional, así como mecanismos que garanticen a los estudiantes de todos los niveles y modalidades de la educación nacional el acceso a la ciencia y a las tecnologías. También señala que la Dirección General de Universidades, Institutos Superiores e Institutos Técnicos Superiores es la responsable de establecer el vínculo institucional entre el Ministerio de Educación y Ciencias, las Universidades, Institutos Superiores e Institutos Técnicos Superiores, que tiene a su cargo diseñar y ejecutar las políticas en las instituciones de formación profesional del tercer nivel, exceptuando las de formación docente. También supervisa la gestión y calidad de los Institutos Técnicos Superiores.

Los nuevos estatutos del Ministerio de Educación y Ciencias, aprobados en 2017, definen además las funciones del Consejo Nacional de Educación y Trabajo (CNET). Este órgano (consultivo e interministerial de gestión política) asesora en materia de Educación y Trabajo, con el objetivo fundamental de lograr la implementación de acciones conjuntas que permitan consolidar un Sistema Nacional de Educación y Trabajo. Otra de sus funciones es crear una Unidad Técnica Interministerial responsable de establecer y mantener actualizado el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, cuyas actividades se realizarían con un equipo de trabajo de ambos ministerios (Educación y Trabajo).

Las carreras de pregrado pueden ser brindadas por los Institutos Técnicos Superiores, Instituto de Formación Docente y Universidades (art. 2º, Resolución Nº 512/16 del Consejo Nacional de Educación Superior-CONES). Las Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel aprueban sus ofertas educativas en base a las normativas vigentes en el Ministerio de Educación y Ciencias. Las universidades que oferten carreras de pregrado deben solicitar su aprobación al CONES. El título que se otorga en este nivel es el de "Técnico Superior" en una especialidad y permite el ejercicio de la profesión como profesional técnico de mando medio, con un nivel de desempeño operativo.

Así, son 277 instituciones las que imparten las carreras de técnico superior. Un porcentaje alto de estas instituciones lo conforman los Institutos Técnicos Superiores que ofrecen

carreras de técnicos superiores en salud; mientras que otra porción importante corresponde a las Instituciones Técnicas superiores dedicadas a la formación de técnicos en las carreras empresariales. También integran este grupo las instituciones castrenses y policiales que, dentro de su formación de suboficiales, ofrecen los títulos de técnico superior. Algunas universidades públicas y privadas ofrecen carreras de técnico superior, y en algunos casos el título de técnico superior es ofrecido como salida intermedia de las carreras de grado. Los Títulos Técnicos de Nivel Superior suman un total de 299 titulaciones, agrupadas en familias profesionales constituidas en torno de actividades profesionales en un área del conocimiento o profesión: salud, empresariales, industriales, informática, policiales, militares y servicios.

Los recursos destinados a la educación superior de carácter público en el Presupuesto General de la Nación no serán inferiores al 7% del total asignado a la Administración Central, excluidos préstamos y donaciones. Independientemente a este porcentaje, serán además destinados a la investigación un mínimo de 2% del Presupuesto General de la Nación.

b) Análisis conjunto

En los países que forman parte de este estudio, según las leyes nacionales de educación y la información recabada, la denominación de la EFTP (TVET en inglés) es variada. No obstante, como se advierte en el cuadro siguiente, las definiciones son similares.

País	Denominación de la EFTP
Argentina	Educación Técnico Profesional
Brasil	Educación Profesional y Tecnológica
Chile	Formación Superior Técnico Profesional
Paraguay	Educación Técnica y Formación Profesional
Uruguay	Educación Técnico Profesional

Una de las principales características observada en estos cinco países es la heterogeneidad de la organización de la EFTP, tanto entre ellos como al interior de cada uno. En los diferentes sistemas educativos, la oferta formal es parte del nivel secundario, postsecundario no terciario y/o terciario. Ya se ha mencionado que, en algunos países, el sector o subsistema universitario alberga también ofertas de educación terciaria tecnológica. Recuperando los Niveles CINE 2011, los programas de educación técnica pueden ser agrupados de la siguiente manera: el nivel secundario básico equivale al CINE 2; el secundario superior al CINE 3; el postsecundario no terciario al CINE 4 y el terciario de orientación

técnica y profesional dentro del CINE 5, y pueden ser brindados tanto por el sector universitario como por el no universitario.

En relación con la presencia de oficinas, institutos y organismos nacionales dedicados a la EFTP puede señalarse, por ejemplo, que en Paraguay el Ministerio de Educación tiene la Dirección de Bachillerato Técnico y Formación Profesional (CINE 3) y la Dirección de Institutos Técnicos Superiores (CINE 5); cada una depende de una dirección general distinta. En Brasil y Argentina, ambos países federales, existen órganos con mayor autonomía como el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y la Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que tienen bajo su responsabilidad promover acciones de formación en la educación secundaria (CINE 2 y 3), media y superior (CINE 4 y 5) y también de tipo no formal. En el caso argentino, buena parte de la oferta superior está bajo la órbita del sector universitario y sus órganos de gobierno y concertación: la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo de Universidades, el Concejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas.

Si bien en estos países las oficinas pertenecen sólo a un ministerio, el de Educación, la articulación de acciones en materia de EFTP es escasa. Se observa entonces que, en varios países, prevalece un modelo de organización compuesto por subsistemas con metas similares, pero con acciones desconectadas.

Descripcion conjunta

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Instituciones oferentes				
La educación terciaria tecnológica se imparte en institutos superiores técnicos, que ofrecen también otros cursos de menor duración destinados a la calificación, formación laboral y profesional. Las universidades también ofrecen tecnicaturas como carreras intermedias de algunos de sus programas profesionales.	La Educación Profesional y Tecnológica en Brasil se ofrece en la Red Pública, por la Red Federal (Institutos Federales, Escuelas Vinculadas, CEFETs y Escuela Dom Pedro II); Redes Estaduales (en los 26 Estados más el Distrito Federal) y Servicios Nacionales de Aprendizaje (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR), además de Instituciones Privadas (Escuelas Técnicas Privadas e Instituciones Privadas de Educación Superior).	La educación terciaria tecnológica se imparte en un sector paralelo al universitario, conformado por centros de formación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP) de propiedad privada. Los primeros sólo están habilitados para impartir carreras técnicas, mientras que los segundos pueden ofrecer también las profesionales. Las universidades también están facultadas para impartir ambos tipos de carreras, pero sólo albergan una pequeña proporción de matrícula de educación terciaria tecnológica.	La educación terciaria tecnológica se ofrece en Institutos Superiores e Institutos Técnicos Superiores, que brindan también formación profesional y reconversión permanente. Algunas universidades, tanto públicas como privadas, ofrecen también la titulación de técnico avanzado como salida intermedia de las carreras de grado.	La educación terciaria tecnológica se imparte en establecimientos del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP): el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC); la Universidad de la República (Udelar). También existe oferta técnico profesional en Instituciones privadas de Educación Superior.
Duración y Título al que conduce				
Las tecnicaturas ofrecidas por los institutos superiores tienen por lo general 3 años de duración y conducen al título de Técnico Superior en diferentes áreas de formación. Para el sector universitario, la Secretaría de Políticas Universitarias establece que las carreras de pregrado universitaria, que soliciten la validez nacional del título, deben contar con un plan de estudios con una carga horaria mínima de 1500 a 1600 horas reloj, y constituir propuesta de formación instrumental orientada fundamentalmente a la práctica.	Las carreras conducen al título de Técnico de nivel medio, que tienen una duración de entre 1 y 2 años. Su admisión es selectiva y se realiza a través de proceso selectivo propio de cada institución o a través de un sistema informático llamado Sistema de Selección Unificada de Educación Profesional y Tecnológica (Sisutec).	La educación terciaria tecnológica abarca las carreras técnicas, que tienen una duración de 4 a 5 semestres de duración (y que en este estudio conforman el universo CINE 5) y las carreras profesionales sin licenciatura, que tienen una duración mínima de 8 semestres.	Las Tecnicaturas Superiores son una formación profesional del tercer nivel que conduce al Título de Técnico Avanzado y tienen una duración de al menos 2 años.	La educación terciaria tecnológica comprende los Cursos Técnicos Terciarios no universitarios (1 a 2 años de duración) dirigidos a todos los egresados de media; las Tecnicaturas (1 a 2 años de duración) dirigidas preferentemente a egresados de media técnica (CETP-UTU) de la misma área de conocimientos; carreras técnicas (1 a 3 años de duración) dirigidas a bachilleres en general; y la Educación Tecnológica Superior (3 años de duración) conducente al título de Tecnólogo, que son cursos terciarios por convenio con la UdelaR dirigidos a egresados de media técnica de la misma área de conocimientos y bachilleres de otras áreas con habilitación de la facultad que interviene en el convenio. Finalmente, forman parte de esta oferta los programas de Ingeniería Tecnológica (4 años de duración) dirigidos a los egresados del bachillerato tecnológico y se están creando carreras, ingenierías y licenciaturas en UTEC.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Cobertura				
En el año 2016, 358.343 (20,9% de la matrícula de educación superior) se concentró en las ofertas CINE 5 de ambos sectores (carreras de pregrado de las universidades y tecnicaturas ofrecidas por los institutos superiores).	En 2016, 881.738 estudiantes cursaban educación profesional subsecuente, y en 2019 este número llegó a 962.825 inscriptos.[19]	La presencia en el nivel de educación superior de la educación terciaria tecnológica se ha incrementado en los últimos años. La matrícula en tecnicaturas superiores, clasificada como CINE 5, fue de 357.821 en el año 2016 (29% del total de matriculados).	Según los últimos datos disponibles, se estima la participación de 10.000 estudiantes en la educación terciaria tecnológica.	En el año 2016, el 13,7% de la matrícula de educación superior se encuadra en el nivel CINE 5. Por su parte, del total de matriculados en instituciones universitarias en el mismo año, el 19% lo hizo en carreras de ciclo corto de tecnicatura o tecnológica superior.
Organización y enfoque curricular				
Los planes de estudios de los institutos se formulan en base de perfiles profesionales definidos en foros sectoriales del Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP). Las prácticas profesionalizantes forman parte de la estructura curricular de las ofertas de los Institutos. En el sector universitario la oferta de carreras y títulos CINE 5 no se encuentra regulado y cada institución cuenta con la autonomía para definirla.	Cada institución cuenta con autonomía para crear sus Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs), construyendo la estructura curricular adaptada a su realidad local, teniendo en cuenta lo establecido de forma general por el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, como por ejemplo: perfil de egresado, infraestructura mínima, campo laboral, entre otros.	En la educación terciaria tecnológica, al igual que en la educación universitaria, la oferta de carreras y títulos no se encuentra regulada y cada institución cuenta con la autonomía para definirla. Como resultado, existe una amplia diversidad de carreras técnicas y profesionales, con denominaciones distintas y diferencias marcadas entre una y otra institución. El enfoque curricular de competencias también se ha extendido en este nivel, pero de las prácticas laborales como requisito de titulación de las carreras depende de las políticas de cada institución.	La organización curricular modular de la educación terciaria tecnológica provee 4 núcleos de formación: general, transversal, competencias profesionales y optativo. Las carreras contemplan en sus planes de estudios 400 horas de pasantía profesional.	Las tecnicaturas y las carreras de tecnólogo definen perfiles de egreso en términos de competencias y consideran pasantías en sus planes de estudios como requisito obligatorio.

19. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. DEED/INEP, 2010-2017.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Gobierno				
El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), dependiente del Ministerio de Educación, es el organismo encargado de la coordinación de la aplicación de las políticas públicas relativas a la EFTP en los niveles secundario, superior y la formación profesional. Asociado al INET se encuentra el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) que es un órgano consultivo y propositivo, cuya finalidad es asesorar en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnica profesional y articular sus políticas con las de otras áreas del Estado. La Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria está a cargo del reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de las titulaciones de pregrado universitaria.	La Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC), junto con el Consejo Nacional de Educación, es el organismo encargado de conducir la política de educación técnica. El Consejo también supervisa el cumplimiento de estándares, directrices y normativas establecidas para el sector. La provisión del servicio es responsabilidad del nivel federal, estatal y municipal. En el sistema federal, el Consejo Nacional de las Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Ciencia y Tecnología (CONIF) es una instancia para la discusión, proposición y promoción de las políticas de educación técnica profesional y su desarrollo.	La principal entidad que regula y supervisa a la educación terciaria tecnológica es el Ministerio de Educación. En su interior existe la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional, que coordina las acciones de política.	Las Tecnicaturas superiores están a cargo del Departamento de Institutos Técnicos Avanzados dependientes del Viceministerio de Enseñanza Superior, que dirige, coordina, gestiona y supervisa los programas de educación terciaria tecnológica. En el caso de las carreras de salud, el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social tiene a su cargo la habilitación y supervisión de Institutos Superiores que las imparten.	Los organismos de gobierno de la Educación Pública son entes autónomos. Las carreras técnicas no universitarias dependen de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo estatal autónomo responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todos sus niveles. En tanto, el Consejo de Educación Técnico Profesional, que es el responsable de la formación profesional y la educación técnica, es un consejo desconcentrado de la ANEP. El CETP se encarga directamente de la educación técnica estatal y, a la vez, habilita e inspecciona a los privados que también lo forman. Desde 2012, la Universidad Tecnológica del Uruguay también forma parte del Sistema Nacional de Educación Pública y al igual que la Udelar y la ANEP. Por otra parte, las instituciones universitarias privadas que imparten educación terciaria tecnológica son reguladas por el Ministerio de Educación y Cultura.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Legislación				
La Ley Nº 24.521 de Educación Superior regula a las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados y a los Institutos de Educación Superior. La Ley de Educación Técnica Profesional Nº 26.058 pauta el ordenamiento de un sistema integrado de educación técnica en sus niveles secundario y superior.	La Ley Nº 9.394 establece las directrices y bases de la educación nacional, donde está incluida la educación profesional y tecnológica. La Ley Nº 11.892 instituye la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, crea los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. La resolución CNE/CEB Nº 6, del 20 de septiembre de 2012 define las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Técnica Profesional de Nivel Medio, que establece la estructura y el funcionamiento de la educación técnica profesional de la escuela secundaria en Brasil. La resolución CNE/CEB Nº 01/2014 actualiza y define nuevos criterios para la composición del Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando y orientando los sistemas de enseñanza y las instituciones públicas y privadas de Educación Profesional y Tecnológica en cuanto a la oferta de cursos técnicos de nivel medio en carácter experimental.	No existe una legislación particular para la educación terciaria tecnológica. Al igual que el resto del sistema educativo se rige por la Ley General de Educación (Ley Nº 20.370 de 2009). Existen otras legislaciones que regulan aspectos como financiamiento y aseguramiento de calidad, pero que son transversales a todas las instituciones educativas.	El funcionamiento general de la educación terciaria tecnológica se enmarca en las disposiciones establecidas en la Ley General de Educación Nº 1264 de 1998.	La Ley General de Educación Nº 18.437, promulgada en 2008, regula todos los niveles del sistema educativo uruguayo. La Universidad de la República y la Universidad Tecnológica, que son también proveedores de educación terciaria tecnológica, se rigen por sus propias legislaciones (Leyes Nº 12.549 de 1958 y Nº 19.043 de 2012, respectivamente).

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Financiamiento				
El financiamiento de la educación terciaria tecnológica impartida en los institutos está asegurado por el Fondo Nacional para la ETP que dispone de un monto anual equivalente al 0,2% del total de los ingresos corrientes previstos en el presupuesto anual consolidado del sector público nacional. Acceden a este fondo las instituciones incluidas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional. El financiamiento de las universidades se establece anualmente en la Ley de presupuesto.	La educación profesional y tecnológica se financia con fondos estatales y es gratuita cuando es ofrecida por la red pública. Sin embargo, puede pagarse cuando lo ofrecen las escuelas técnicas privadas.	Los estudiantes que siguen carreras de educación terciaria tecnológica en CFT e IP pueden optar a becas y créditos estatales en instituciones acreditadas. A partir de 2017, los estudiantes de la educación terciaria tecnológica del 50% más vulnerable de la población son sujetos de gratuidad de la educación superior siempre y cuando cursen sus estudios en instituciones acreditadas y sin fines de lucro. Adicionalmente, los CFT e IP pueden acceder a fondos públicos transitorios vía proyectos concursables.	El financiamiento de la educación depende, sobre todo, del Presupuesto General de Gastos de la Nación.	Los establecimientos del CETP (no universitaria) se financian con aportes públicos y son gratuitos para todos los estudiantes, al igual que la Universidad de la República y la UTEC. El financiamiento de las instituciones de Educación Pública se establece en la Ley de Presupuesto quinquenal.
Sistemas de información: unidades o áreas responsables de recolectar datos de la EST				
Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y la Dirección de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias.	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de la Educación (Setec/MEC).	El Servicio de Información de Educación Superior (SIES) sistematiza los datos de matrícula y titulación a nivel de estudiantes de educación terciaria tecnológica, al igual que del resto de instituciones.	Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura.	Los datos de la educación terciaria tecnológica, al igual que las demás modalidades y niveles de Educación, se encuentran en los informes de la División de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura que integra el Sistema Estadístico Nacional en calidad de Unidad Coordinadora de las Estadísticas del Sector Educación.

La siguiente tabla presenta las principales particularidades de la provisión de educación terciaria tecnológica dando cuenta de la heterogeneidad institucional y de certificaciones existente.

Provisión de educación terciaria técnológica (CINE 5) y certificación que otorga

País	Instituciones oferentes	Certificación que otorgan	Duración
Argentina	Institutos superiores	Técnico Superior	2-3
	Institutos tecnológicos	Técnico universitario, analista,	
	Universidades	títulos intermedios	2-3
	Institutos universitarios		
Brasil	Red Federal de Educación	Técnico de nivel medio	1-2
	Redes Estaduales de Educación		
	Redes Municipales de Educación		
	Servicios Nacionales de Aprendizaje		
	Escuelas Técnicas Privadas		
	Instituciones Privadas de Educación Superior		
Chile	Universidades	Técnico	2-3
	Centros de formación técnica	Técnico Superior	2-4
	Institutos profesionales	Técnico Superior	2,5
	Institutos técnico profesionales	Profesional Técnico Superior	
Paraguay	Institutos de educación superiores	Técnico Superior	2
	Institutos técnicos superiores	Técnico Avanzado	2
		Técnico Profesional	2
Uruguay	Institutos de Ed. Superior (ITS)	Tecnicaturas/Carreras Técnicas	2
	Escuelas Técnicas	Tecnólogo	3
	Escuelas Agrarias		
	Universidades	Tecnicaturas/Ingenierías/Licenciaturas	2-4
	Institutos Técnicos Regionales (ITR)	Licenciaturas/Ingenierías	4

País	Tipos de Instituciones	Estatal		Privada	
		Superior	CINE 5	Superior	CINE 5
Argentina	Universidades e institutos universitarios	66	61	65	48
	Institutos de educación superior	1046	550	1193	265
Brasil	Red Federal de Educación	639	No corresponde informar		No corresponde informar
	Redes Estaduales de Educación	3003			
	Redes Municipales de Educación	268			
	Instituciones Privadas			3.016	
Chile	Universidad	25	14	35	12
	Institutos profesionales, Centros de formación técnica y FFAA	2	2	97	66
Paraguay	Universidades	8	4	44	11
	Institutos profesionales, Institutos superiores	58	10	369	253
Uruguay	Universidades e Institutos universitarios	3	2	16	8
	Institutos de enseñanza terciaria no universitaria	1	1	4	3

c) Indicadores cuantitativos

Indicadores demográficos y económicos

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Población total				
43.590.000	205.300.000	18.190.000	6.854.502	3.480.000
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES); EPH 2016 Paraguay. Nota: Año 2016.				
Población en la franja etaria de 18 a 22 años				
3.436.320	16.477.191	1.354.475	669.656	260.508
Fuente: UIS UNESCO. Nota: Datos del último año disponible. Argentina y Chile, 2016; Brasil, 2015; Uruguay, 2011.				
Población en la franja etaria de 18 a 24 años				
4.985.000	2.368.000	1.973.000	632.276	376.000
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES); EPH 2016 Paraguay. Nota: Año 2016.				
PBI en PPC (millones de U$S corrientes PPC)				
874.313,92	1.947.304,99	415.398,33	-	74.838,49
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES); EPH 2016 Paraguay. Nota: Año 2016.				

Indicadores educativos

Un elemento de observación importante es la población en edad de matricularse en una oferta de nivel terciario (CINE 5) según las edades teóricas, es decir, jóvenes de entre 18 y 24 años. En los países estudiados, la cantidad de población de este grupo etario es muy diversa: se contabilizan 376.000 jóvenes en Uruguay, y 22.368.000 en Brasil. Sin embargo, en relación con la población total de cada uno de sus países, estos jóvenes representan entre 9,2% (Paraguay)[20] y el 11,4% (Argentina) del conjunto de habitantes. Ahora bien, sólo un subgrupo de esta población se encuentra asistiendo a alguna institución del sistema educativo; y según los datos presentados por SITEAL en los perfiles de cada uno de estos países, el porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años escolarizados varía considerablemente: Chile, con la relación más alta, muestra un 52,1% de jóvenes escolarizados; le sigue Argentina con el 46,5%; Uruguay con el 40,3%; Paraguay con el 39,5%; y, por último, Brasil con el 30,7%.

20. Se tomaron datos de la Encuesta Permanente de Hogares de 2016 para el grupo etario de 20 a 24 años, por ser el dato disponible más actualizado.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años escolarizados				
46,5%	30,7%	52,1%	39,5%	40,3%
Fuente: SITEAL informe País. Nota: Dato del último año disponible. Argentina, 2016. Brasil, Chile y Uruguay, 2015. Paraguay, 2014.				
Porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años escolarizados que asisten al nivel superior				
69,5%	59,4%	76,7%	72,0%	58,1%
Fuente: SITEAL informe País. Nota: Dato del último año disponible. Argentina, 2016. Brasil, Chile y Uruguay, 2015. Paraguay, 2014.				
Gasto público en educación como % del PIB				
5,57%	6,24%	5,35%	-	4,36%
Fuente: UIS UNESCO. Nota: Datos del último año disponible. Argentina y Chile, 2016; Brasil, 2015; Uruguay, 2011.				
Gasto gubernamental por alumno de nivel superior (en PPP $)				
3.258,2	5.211,04	4.619,77	-	5.248,52
Fuente: UIS UNESCO. Nota: Datos del último año disponible. Argentina y Chile, 2016; Brasil, 2015; Uruguay, 2011.				

Como se sostuvo en apartados previos, los sistemas nacionales de educación superior o terciaria han experimentado una fuerte expansión durante las últimas décadas, producto del aumento continuo de la participación de la población en este nivel educativo. En respuesta a esta demanda cada vez más masiva y diversa, los países amplían y diversifican su oferta mediante la conformación de sistemas crecientemente diferenciados en su base institucional.

En este proceso de expansión y diversificación, el número de instituciones de educación superior o terciaria de los países participantes de este estudio, en 2016, asciende a más de 5.300. Aproximadamente el 10% de estas instituciones son universitarias y, dentro de ellas, dos de cada tres son privadas. Además, existen más de 4.800 instituciones, de las llamadas "no universitarias" que ofrecen formación profesional, técnica/tecnológica y docente. En sentido vertical, los sistemas se diferencian habitualmente distinguiendo entre niveles y jerarquías institucionales y de programas, como ocurre en los sistemas duales con la distinción entre universidades e instituciones no universitarias y entre programas agrupados según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE 2011) en los niveles números 5 (ciclo corto), 6 (bachilleratos y licenciaturas), 7 (maestrías y equivalentes) y 8 (doctorados y equivalentes).

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Instituciones educativas de nivel superior				
2.370	2407	159	479	24
Fuente: Información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales. Nota: Año 2016.				
Instituciones educativas de nivel superior del sector universitario				
131	197	58	52	7
Fuente: Información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales. Nota: Año 2016.				
Instituciones educativas de nivel superior de gestión estatal				
1.112	296	22	66	20
Fuente: Información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales. Nota: Año 2016.				
Unidades educativas con oferta CINE 5				
924	1256	94	287	14
Fuente: Información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales. Nota: Año 2016.				
Unidades de servicio de nivel superior con oferta CINE 5				
1.881	1059	332	287	37
Fuente: Información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales. Nota: Año 2016.				
Ofertas de programas CINE 5				
4.975	6828	4.980	299	194
Fuente: Información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales. Nota: Año 2016.				

Según el informe de OREALC/UNESCO (2013), la matrícula de la educación terciaria tecnológica (CINE 5, según la clasificación vigente hasta 2011) tuvo un crecimiento significativo del 122% en los países de la región entre 2000 y 2010: Argentina mostró una variación porcentual positiva de 69 puntos; Brasil de 493 pp. y Chile de 371 pp. En el extremo opuesto, la variación en Paraguay sólo fue de 1,8 pp. En este mismo período, la participación de la educación terciaria tecnológica en el total de la matrícula del nivel terciario tuvo también un incremento significativo: pasó de 15% a 19%.

Este mismo informe sostiene que en la última década, en la región, se registra una tendencia a favor de la paridad de género en la matrícula de CINE 5: la participación femenina pasó de 57% a 53%.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Estudiantes en la educación superior				
3.061.139	8.319.089	1.247.178	218.755	189.796
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Nota: Año 2016.				
Nuevos ingresos en condiciones de iniciar a un programa de educación superior				
528.756	3.094.448	361.766	-	16.399
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Nota: Año 2016. Para Argentina nuevos inscriptos de nivel superior del sector universitario.				
Graduados				
141.243	1.251.243	228.661	-	12.665
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Nota: Año 2016. Para Argentina nuevos inscriptos de nivel superior del sector universitario.				
Tasa bruta de matrícula en la educación superior				
61,4%	37,2%	63,2%	34,1%	50,5%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES); EPH 2016 Paraguay. Nota: Año 2016.				

Indicadores de estudiantes de nivel CINE 5

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Porcentaje de estudiantes en la educación superior de nivel CINE 5				
20,9%	11,8%	29,0%	5,4%	13,7%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES).				
Porcentaje de estudiantes mujeres en la educación superior de nivel CINE 5				
62,3%	-	52,5%	-	53,1%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Nota: Año 2016.				
Porcentaje de estudiantes del sector público en la educación superior de nivel CINE 5				
64,6%	-	3,6%	-	98,9%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). Nota: Año 2016.				
Porcentaje de estudiantes que ingresan a la educación superior de nivel CINE 5				
49,9%	17,8%	45,8%	-	16,5%
Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES). En el caso de Brasil se tomaron los datos de las Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2016. Nota: Año 2016.				

Indicadores de financiamiento

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Gasto total en educación superior como porcentaje del PIB				
0,99%	1,34%	2,04%	-	1,41%

Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES).
Nota: Año 2015.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Gasto público en educación superior como porcentaje del PBI				
0,99%	1,34	1,27 %	-	1,23%

Fuente: Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES).
Nota: Año 2015.

Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Gasto total en educación superior como porcentaje del PIB expresado en Paridad de Poder de Compra (PPC). Año 2015				
8.743,75	43.294,50	5.066,90	-	893,23

Fuente: En base a la información brindada por los equipos de los países e información disponible en páginas y publicaciones oficiales.
Nota: Año 2016, Brasil, 2015.

Capítulo 4.
Presentación de los casos

En las páginas siguientes se presenta una caracterización de cada uno de los casos seleccionados a modo de marco para el análisis que se realizará en el siguiente capítulo.

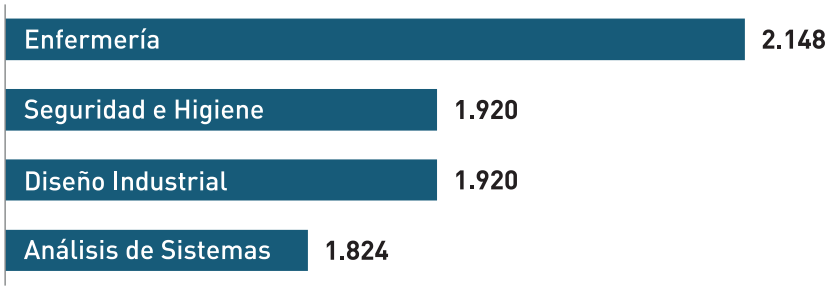
a) Argentina. Instituto Tecnológico Beltrán

El Instituto Tecnológico Beltrán es una Unidad Académica de Nivel Superior dependiente de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Esta figura vigente en la jurisdicción, contempla el funcionamiento de distintos niveles educativos bajo la dependencia de una misma Dirección Institucional, que asume la responsabilidad de "proyectar las acciones que permitan la concreción del Proyecto de Articulación Curricular Institucional único para la Unidad Académica, ello previa aprobación y posterior evaluación como experiencias educativas, por parte del Consejo General de Cultura y Educación" (Resolución Nº 2947/05). La oferta institucional incluye, además del propio Instituto Superior de Formación Técnica, al Centro de Formación Profesional Nº 411 y una Escuela Técnica de nivel secundario que se encuentra en proceso de implementación y que ya ha sido aprobada por la autoridad pública provincial. También cuenta con un Consejo Consultivo en el que "deben, necesariamente, coexistir y atenderse las inquietudes de todos los niveles educativos que conforman la Unidad Académica, particularmente en cuanto se refiera al Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional". El Consejo Consultivo está conformado por los Directores de cada uno de los niveles existentes en la Unidad Académica –presidido por el Director Institucional– y personal de apoyo técnico-docente que se ocupe de las acciones definidas para el mismo "en función de las necesidades para las que se crea el cuerpo, particularmente lo referido a las articulaciones de los distintos niveles en la concreción de un proyecto único" (Resolución Nº 2947/05).

El Instituto Tecnológico Beltrán es una institución conveniada con el sindicato de trabajadores de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM) y se encuentra ubicado en el partido de Avellaneda (Provincia de Buenos Aires), una región de elevada densidad urbana y caracterizada por la presencia de un importante entramado productivo industrial. Las carreras de nivel superior de la institución comenzaron a impartirse en 2011, por lo cual cuentan actualmen-

te con ocho años de antigüedad. Esta oferta se conforma por cuatro tecnicaturas: Análisis de Sistemas, Seguridad e Higiene en el Trabajo, Diseño Industrial y Enfermería (esta última recientemente inaugurada) con una carga horaria que oscila entre las 1.824 y las 2.148 horas.

Gráfico 1. Tecnicaturas superiores del Instituto Beltrán según carga horaria (expresada en horas)

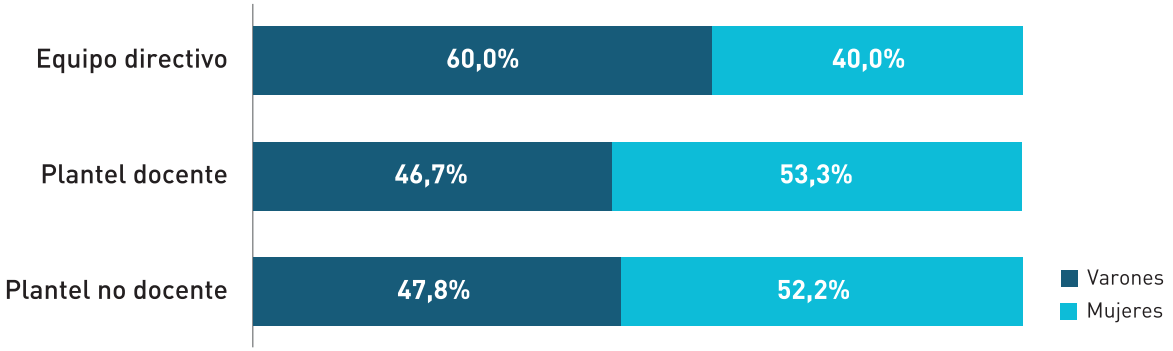


Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

La institución funciona en un edificio moderno, inaugurado al momento de inicio de las tecnicaturas superiores (2011) y diseñado específicamente para desarrollar su misión formativa. Su estado de conservación es excelente y en sus 5.500 metros cuadrados de superficie cubierta se incluyen 30 aulas, comedor, un anfiteatro, biblioteca, aula magna y sala de reuniones. Los espacios de uso común son habitualmente frecuentados tanto por los docentes como por los estudiantes. También cuenta con talleres para el desarrollo de las actividades de enseñanza y un laboratorio de informática. El equipamiento informático tiene una antigüedad promedio de 6 años y se incorporan además otros dispositivos y recursos para el trabajo con medios audiovisuales y digitales: proyector, video, teléfonos celulares y computadoras portátiles.

En relación con el plantel de la institución, el mismo está conformado por un equipo directivo de cinco miembros, un conjunto de 75 docentes y 23 integrantes de apoyo técnico y administrativo (no docente). Tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico, la distribución por género resulta equilibrada en las diferentes categorías.

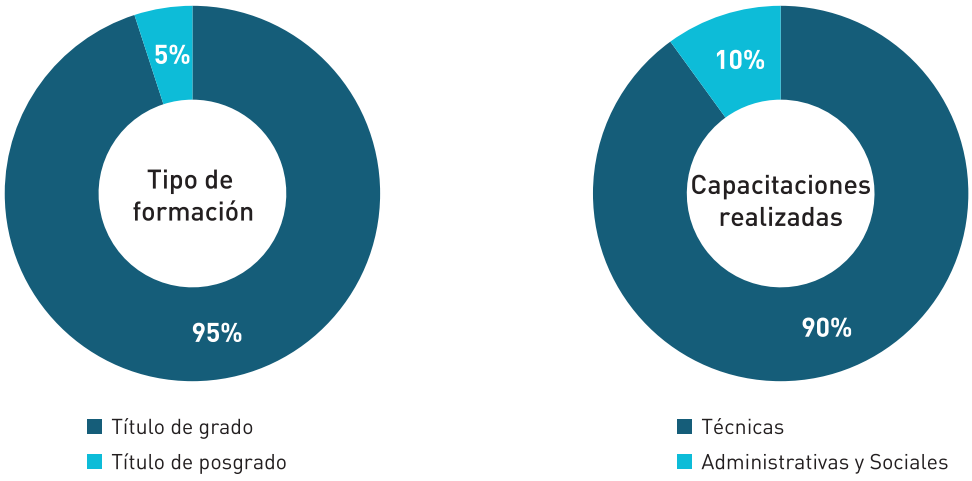
Gráfico 2. Plantel del Instituto Beltrán según género y función



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

Prácticamente la totalidad de los docentes del Instituto Superior cuentan con título de grado y una porción minoritaria acredita además formación de posgrado. Asimismo, todos los profesores acceden a instancias de capacitación, orientadas a la especialización, actualización y perfeccionamiento en sus áreas respectivas. Cabe señalar al respecto, que la institución ha diseñado y presentado Planes de Mejora –desarrollados por sus propios equipos técnicos– orientados al fortalecimiento institucional y la capacitación sectorial. Algunos de estos planes ya han concluido y otros se encuentran en proceso.

Gráfico 3. Personal docente del Instituto Beltrán según tipo de formación y orientación de las capacitaciones realizadas

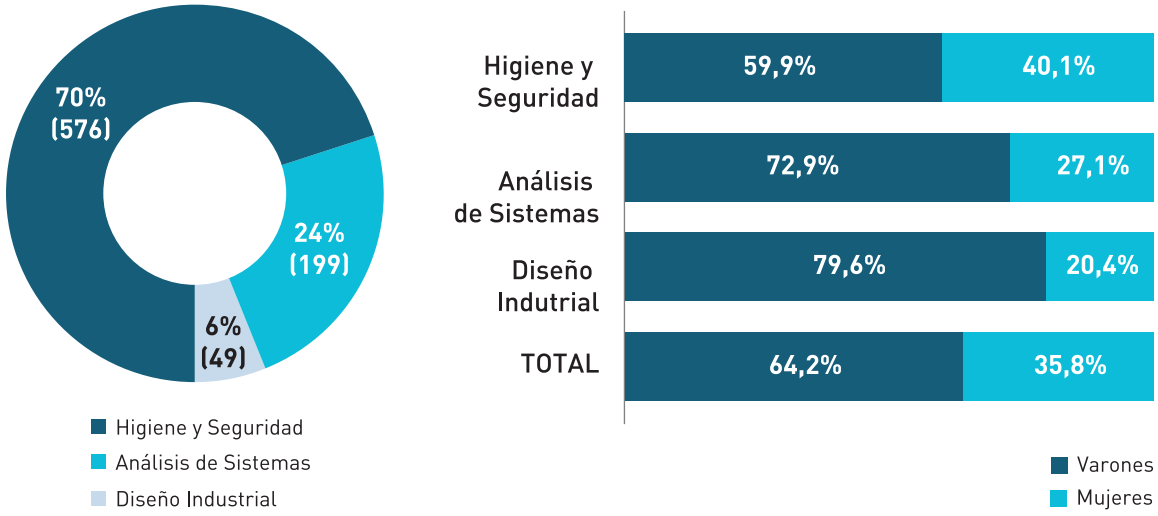


Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

Respecto de la matrícula, las carreras de nivel superior reúnen un total de 824 estudiantes,[21] siendo la tecnicatura en Higiene y Seguridad en el trabajo la que cuenta con mayor volumen. En líneas generales, se advierte una mayor presencia de estudiantes varones en la matrícula de la institución.

21. Datos correspondientes a 2017.

Gráfico 4. Matrícula del Instituto Beltrán según carrera y distribución por género. Año 2017



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

En relación con las trayectorias de los estudiantes, los datos aportados por las autoridades indican que el ausentismo alcanza en promedio el 40% y que existe un desgranamiento del orden del 50%. Desde la mirada de la institución, las causas asociadas a las discontinuidades en la cursada se vinculan con factores económicos y con el rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones. Desde el inicio de sus actividades, han egresado 99 alumnos de las tecnicaturas superiores, lo que representa en promedio un 6% en relación con la cantidad de ingresantes. Dado que la institución no ha desarrollado aún un sistema de seguimiento de egresados, no se cuenta con información sistemática respecto de la continuidad de sus estudios o su inserción laboral. Las autoridades consultadas señalan que efectivamente algunos de los egresados han proseguido sus recorridos formativos en otras instancias educativas y que también hubo casos en que lograron insertarse en las empresas u organizaciones donde realizaron sus prácticas profesionalizantes, aunque no es posible determinar qué porcentaje representan respecto del total de egresados.

b) Chile. Instituto Profesional Los Lagos

En el año 2007 la Universidad de Los Lagos adquirió la totalidad de las acciones del Instituto Profesional Concepción, pasando a ser la controladora de este último. Posteriormente, se cambió el nombre a Instituto Profesional Los Lagos S.A., siendo así continuador legal del Instituto Profesional Concepción.

El Instituto Profesional Los Lagos comienza sus actividades a nivel nacional en el año 2009, su casa central se encuentra en Osorno y cuenta además con nueve sedes ubicadas

en las ciudades de Quillota y San Antonio (Región de Valparaíso), Rancagua y San Fernando (Región de O'Higgins), Talca (Región del Maule), Los Ángeles (Región del Biobío), Temuco (Región de La Araucanía), Valdivia (Región de los Ríos) y Coyhaique (Región de Aysén). De este modo, el Instituto Profesional Los Lagos está presente en siete de las dieciséis regiones territoriales del país y sus sedes se ubican en todos los casos en entornos urbanos. Se trata de una institución educativa de derecho privado, autónoma y reconocida por el Ministerio de Educación, orientada a la formación de profesionales y técnicos para desempeñarse en el mundo laboral. Ofrece actualmente once Carreras Profesionales, las cuales requieren 3.200 horas de cursada (Gráfico 5).

Asimismo, como parte de la oferta de formación profesional, cuenta con seis trayectos de formación técnica de nivel superior: Contador General, Administración de Empresas, Administración Pública, Construcción, Educación Diferencial y Prevención de Riesgos. Estas ofertas contemplan una carga horaria de 1.600 horas.

Considerando a todas sus sedes de manera conjunta, el Instituto Profesional Los Lagos suma un total de 198 aulas para el dictado de clases, 20 laboratorios, 3 talleres, 3 auditorios y 9 bibliotecas para uso de estudiantes y docentes. Todas las sedes cuentan además con comedor y servicios básicos como luz, gas, agua corriente, cobertura de telefonía celular e Internet. Las edificaciones de las distintas sedes suman en conjunto un total de 16.474 metros cuadrados, fueron construidas entre los años 1980 y 2000 y se hallan en buen estado de conservación.

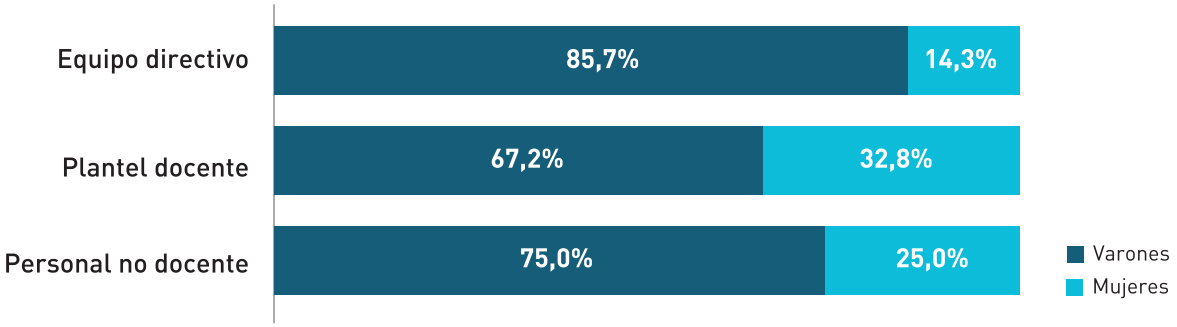
Gráfico 5. Carreras profesionales del Instituto Profesional Los Lagos y carga horaria (en horas)

Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

Respecto del equipamiento informático, el mismo tiene una antigüedad promedio de 4 años y se utiliza tanto para la gestión administrativa como para la labor pedagógica. Además de contar con espacios dedicados específicamente para el trabajo con dispositivos informáticos, en las clases se incorporan otros recursos digitales como computadoras portátiles, tabletas y proyectores para la incorporación de materiales audiovisuales.

El plantel del Instituto Profesional Los Lagos cuenta con un equipo de conducción conformado por siete miembros, un grupo de 476 docentes y 12 agentes de apoyo técnico y administrativo (no docente). Tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico, en el que se muestra la distribución del personal por género, en cada uno de los segmentos analizados se advierte una mayoritaria presencia masculina.

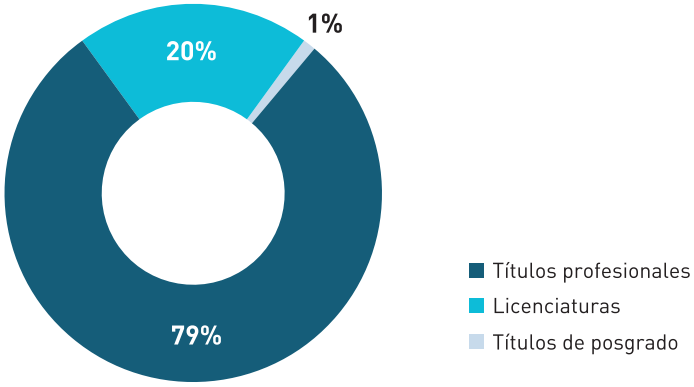
Gráfico 6. Plantel del Instituto Profesional Los Lagos según género y función



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

Prácticamente 8 de cada 10 docentes del instituto cuentan con título profesional (79%) y el 20% obtuvo una credencial de grado o posgrado. Resulta muy marginal la presencia de docentes con titulación técnica de nivel superior. Asimismo, un 70% de los profesores de cada sede accede anualmente a programas de capacitación centrados en la apropiación del Modelo Educativo Institucional con énfasis en estrategias de enseñanza-aprendizaje y técnicas de evaluación.

Gráfico 7. Personal docente del Instituto Profesional Los Lagos según tipo de formación



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

Respecto de la matrícula, las carreras profesionales suman un total de 2.698 estudiantes[22] siendo Construcción Civil y Pedagogía las que cuentan con mayor volumen de alumnos; entre ambas ofertas explican prácticamente la mitad de la matrícula global de carreras profesionales del instituto (47,5%). Las ingenierías en Administración de Empresas y Prevención de Riesgos también tienen un peso relevante, reuniendo a 788 estudiantes (29% del total) y con una participación relativa similar, cercana al 15% cada una (Gráfico 8).

La distribución de estudiantes según género resulta balanceada en el total de la matrícula de carreras profesionales del Instituto Profesional Los Lagos: 51% son varones y 49% mujeres. No obstante, este resultado global es producto de situaciones disímiles entre carreras.

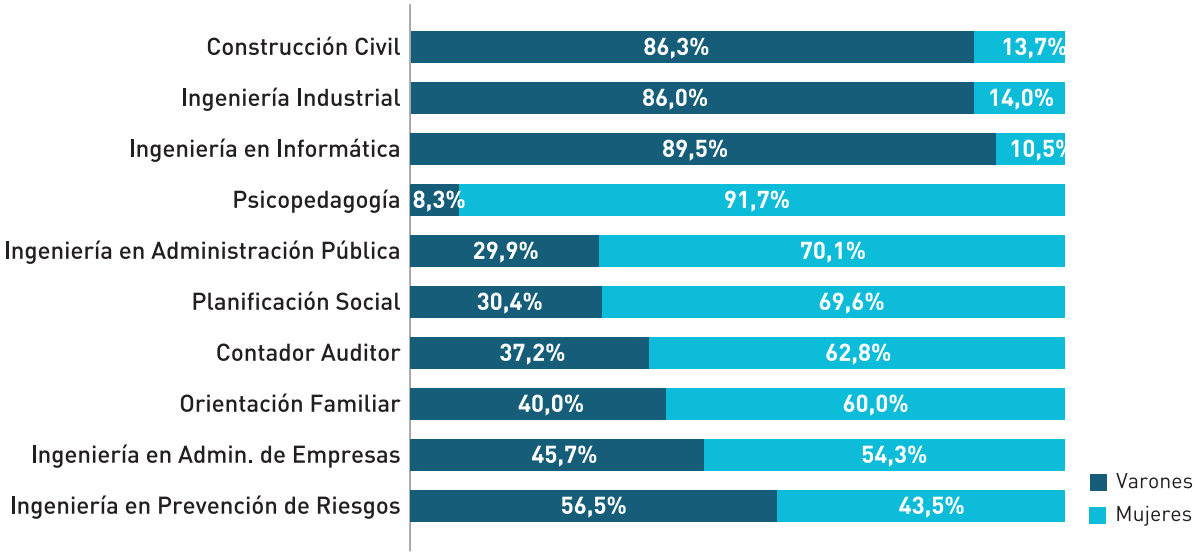
Por un lado, tres de estas ofertas tienen un perfil masculino predominante: Construcción Civil, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Informática cuentan con más del 80% de estudiantes varones. Por otro lado, Psicopedagogía es una carrera fuertemente feminizada (92% de alumnas mujeres); y se observa una tendencia similar –aunque con menor intensidad– en Administración Pública y Panificación Social, ambas con un 70% de la matrícula femenina. En las carreras restantes el balance de género resulta algo más equilibrado, siendo las ingenierías en Administración de Empresas y en Prevención de Riesgos las que muestran una distribución más pareja entre varones y mujeres (Gráfico 9).

22. Datos correspondientes a 2018.

Gráfico 8. Matrícula de carreras profesionales del Instituto Profesional Los Lagos según carrera. Año 2018

Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

Gráfico 9. Distribución de la matrícula de carreras profesionales del Instituto Profesional Los Lagos según carrera y género. Año 2018



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la institución.

En relación con las trayectorias de los estudiantes, los datos aportados por la institución (correspondientes a la cohorte 2014) indican que el ausentismo entre los alumnos ronda el 38% y que el desgranamiento en las carreras profesionales alcanza en promedio el 43%. Algunas ofertas logran un nivel de retención más elevado, como en el caso de Ingeniería en Informática y Orientación Familiar (11% y 31% de desgranamiento respectivamente). En el otro extremo, la carrera de Planificación Social cuenta con un porcentaje de abandono muy alto (92%). El resto de las ofertas profesionales se ubica en valores cercanos a la media general con niveles de desgranamiento que oscilan entre el 40% y 50%. En líneas generales, se advierte una mayor propensión al abandono entre los estudiantes varones. Los factores que se asocian con la interrupción de la carrera por parte de los estudiantes son principalmente económicos y, en menor medida, se vinculan con cuestiones laborales y familiares.

Para la cohorte de referencia, el 48% del total de ingresantes lograron completar los trayectos profesionales, obteniendo la titulación. La institución no efectúa un seguimiento que permita conocer la continuidad de las trayectorias educativas de los egresados, aunque sí cuenta con información relativa a sus inserciones laborales. Se destaca en este aspecto que sólo un porcentaje marginal de los egresados se vincula laboralmente en los espacios donde realizan sus pasantías, dado que la mayoría de ellos ya se encuentra trabajando al momento de ingresar a la institución, habitualmente en empleos relacionados con las áreas de formación de las carreras que cursan. Desde la perspectiva de la institución, los estudiantes que optan estas ofertas profesionales buscan, por una parte, contar con una certificación de la experiencia laboral que ya poseen y, por otra, mejorar sus expectativas laborales.

c) Brasil-Uruguay. Cursos Binacionales CEPT-UTU/IFSul

Este caso se presenta como una experiencia concreta de implementación de Cursos Técnicos Binacionales, impartidos de forma conjunta entre instituciones públicas de Brasil y Uruguay con sede en dos ciudades fronterizas: el campus Santana do Livramento del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul); la Escuela Técnica Superior de Rivera y el Polo Tecnológico de Rivera, ambos pertenecientes al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de Uruguay.[23]

En función de sus características, los Cursos Técnicos Binacionales conforman un caso de estudio peculiar. De acuerdo con Dinis y Picapedra (2015), la creación de los mismos es resultado de un proceso basado en una relación consolidada entre ambas instituciones.

23. En Brasil, los Institutos Federales (ex CEFET) conforman la Red Federal de *Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. El caso de estudio está conformado por los cursos binacionales que se gestionan conjuntamente en el campus Santana do Livramento del IF Sul, la Escuela Técnica Superior de Rivera y el Polo Tecnológico del CETP-UTU de Uruguay.

Esta alianza tiene como base legal una serie de acuerdos entre los gobiernos de la República Federativa del Brasil y de la República Oriental del Uruguay. Al respecto, en la página web oficial del CETP-UTU se señala que:

"Desde 1995 se viene trabajando en un proceso de integración educativa del Mercosur, en una primera instancia logrando la suscripción de un acuerdo de reválidas de diplomas, certificados y reconocimiento de estudios de nivel medio técnico (11/11/1997, Asunción, Paraguay). El proceso de integración continuó hacia la concreción de la creación de Escuelas y/o Institutos Binacionales fronterizos. En el marco de las Leyes Nº 16.890 (1997) y Nº 18.158 (2007), se concreta la creación de Escuelas y/o Institutos Binacionales fronterizos Profesionales y/o Técnicos habilitados para dictar cursos Técnicos Binacionales y Fronterizos".[24]

En función de rastreo y análisis de los antecedentes, es posible afirmar que la creación de los Cursos Binacionales responde a una iniciativa de política educativa del gobierno de Brasil, orientada al desarrollo de la Enseñanza Técnica Federal en territorios de frontera. Con miras hacia la creación de una futura Escuela Técnica Binacional, la experiencia binacional de Santana do Livramento/Rivera se constituye como una suerte de piloto para su réplica en otras ciudades de la amplia frontera que la República Federativa de Brasil tiene con varios países de la región además de Uruguay: Argentina, Bolivia, Paraguay y Perú. No obstante, en la actualidad el mayor desarrollo de esta iniciativa de Cursos Técnicos Binacionales se registra en el caso que aquí se aborda como parte del presente estudio.

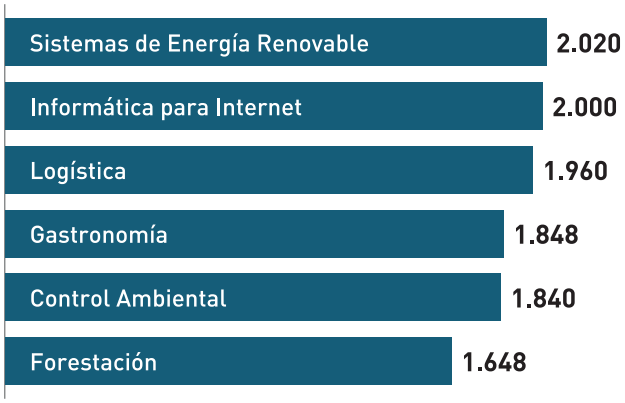
El entorno en el que se desarrolla esta experiencia binacional es la conurbación que conforman las "ciudades gemelas" de Santana do Livramento (Brasil) y Rivera (Uruguay): dos localidades unidas por una frontera seca que facilita el intercambio y la movilidad de sus habitantes y que integran un aglomerado urbano, social y cultural. La metáfora habitualmente utilizada de "ciudades gemelas" no debe interpretarse en el sentido de lo símil o lo idéntico (como ocurre en la acepción biológica del término) sino que alude a aquellas ciudades que forman parte de una frontera internacional, que están próximas geográficamente y que presentan interacciones locales, pudiendo conformar una continuidad urbana. El concepto también implica la idea de culturas, economías y sociedades interrelacionadas (Keaney y Knoop, 1995; Zavaleta, 1986, citados en Brites, 2018). Si bien antiguamente la frontera que conforman Santana do Livramento y Rivera fue un espacio de conflicto en la defensa de la soberanía territorial, hoy se constituyen como una zona de integración binacional que aglutina a una población de más de 160.000 habitantes (Asconavieta Da Silva y Souza Lima, 2015), recibiendo la mención de Ciudades Símbolo de la Integración del Mercosur por sus respectivos parlamentos nacionales.

24. Recuperado de la página oficial de CETP-UTU: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/diseno-y-desarrollo-curricular/cursos-binacionales.

De este modo, en el marco del proceso de democratización de la Educación Superior que viene experimentando la región y bajo el impulso de las políticas públicas de frontera de Brasil y Uruguay, la implementación de los Cursos Binacionales de Educación Técnica Superior se constituyen en una experiencia pionera no sólo para los países que la integran sino también para el resto de América Latina (*op. cit.*).

Actualmente se dictan seis Cursos Binacionales de Educación Técnica Superior como parte del convenio IFSul-CETP en la frontera Rivera/Santana do Livramento.[25] Los mismos tienen una duración de dos años (4 semestres) y cuentan con la siguiente carga horaria:

Gráfico 10. Cursos Técnicos Binacionales según carga horaria (expresada en horas)



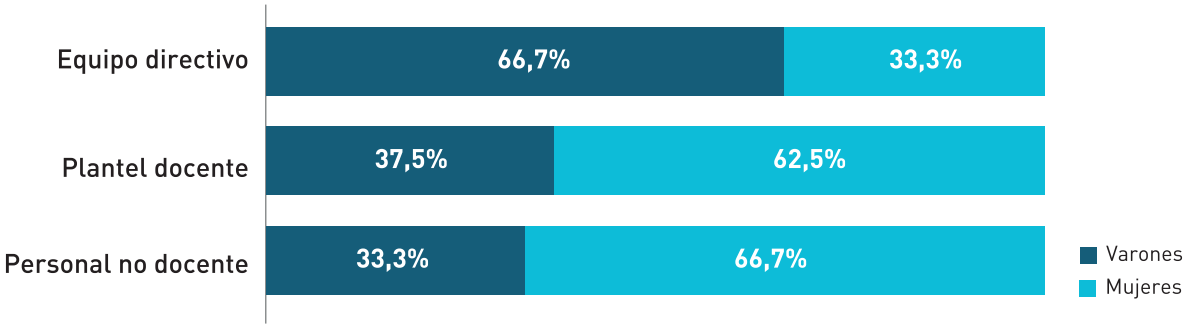
Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por las instituciones.

Los Cursos Binacionales se imparten de ambos lados de la frontera, tanto en las instalaciones del campus IFSul de Santana do Livramento como también en las sedes de la Escuela Técnica Superior y el Polo Tecnológico de la ciudad de Rivera. En ambos casos, las edificaciones que albergan a los estudiantes son de construcción relativamente reciente (entre cinco y diez años) por lo que se encuentran en perfecto estado de conservación. Las instituciones disponen para la cursada de estas ofertas de un total de 17 aulas (13 en Uruguay y 4 en Brasil) y 14 talleres/laboratorios repartidos de manera equivalente entre las sedes. Además, tanto el campus del IFSul como las instalaciones del CEPT-UTU cuentan con salas de informática equipadas, biblioteca y auditorio para conferencias. Los docentes y estudiantes de ambas sedes disponen asimismo de proyectores para la utilización de materiales audiovisuales en las clases, computadoras portátiles, conectividad wi-fi y equipamiento para efectuar videoconferencias.

25. Las instituciones ofrecen también otros dos Cursos Binacionales que no son considerados aquí debido al recorte específico del estudio (ver Capítulo 3). Asimismo, cabe señalar que mientras toda la oferta del IFSul Santana do Livramento se vincula con cursos de carácter binacional, en el caso del CEPT-UTU éstos constituyen sólo una parte de su oferta formativa.

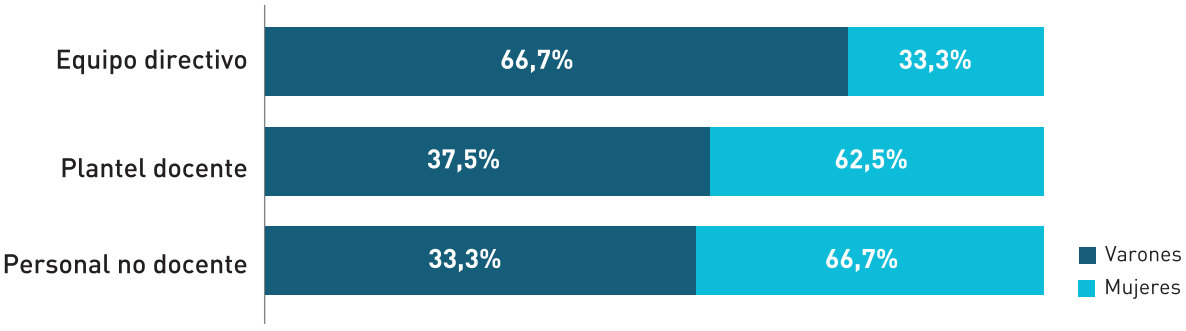
En relación con el plantel afectado a la oferta de Cursos Binacionales de estas instituciones, en el caso del CEPT-UTU está conformado por un equipo directivo de tres miembros, 24 docentes y 9 integrantes de apoyo técnico y administrativo (personal no docente). Tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico, la presencia de personal masculino es mayor en los cargos directivos, mientras que en las dos categorías restantes se advierte una mayor participación de mujeres.

Gráfico 11a. Plantel del CEPT-UTU afectado a Cursos Técnicos Binacionales según género y función



En cuanto al plantel del campus Santana do Livramento del IFSul, el mismo cuenta con un equipo directivo de cuatro miembros, un colectivo de 35 docentes y 47 integrantes de apoyo técnico y administrativo. En todos los casos hay una mayor presencia de personal masculino, siendo más marcada esta diferencia en los roles de conducción. En cambio, en lo que refiere a docencia y personal no docente del instituto tiende a ser algo más equilibrada aunque siempre es algo menor la participación de las mujeres.

Gráfico 11b. Plantel del IFSul afectado a Cursos Técnicos Binacionales según género y función

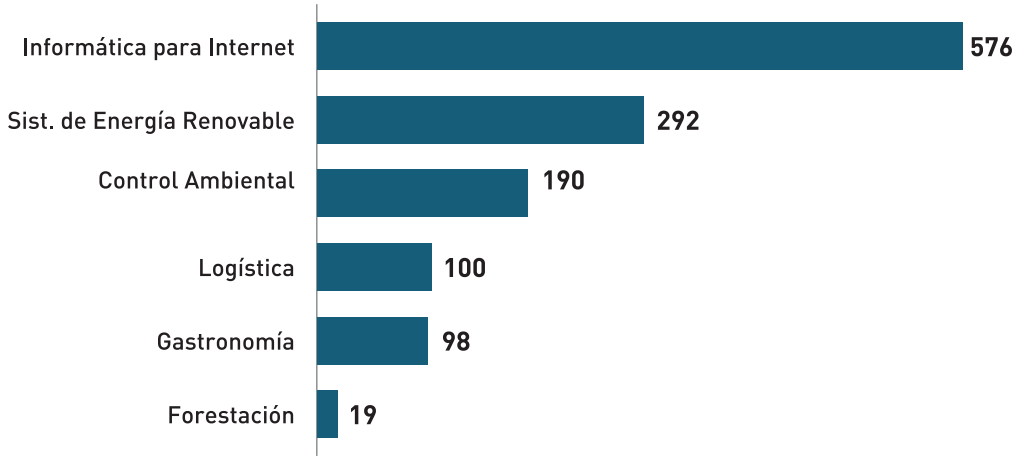


Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por las instituciones.

Respecto de la matrícula, cabe señalar que los registros se computan de manera paralela tanto en Brasil como en Uruguay, dado que independientemente de su nacionalidad y de la sede en la que cursan se considera que todos los estudiantes inscriptos a

ambos lados de la frontera conforman la matrícula de los Cursos Binacionales. Por ello, se la consideran aquí de manera unificada y no en función de las sedes. Según la información más reciente disponible (2017), la matrícula de las seis ofertas antes mencionadas suma un total de 1.275 alumnos, siendo el curso de Técnico en Informática para Internet el que reúne el mayor volumen de estudiantes. Le siguen en importancia las tecnicaturas en Sistemas de Energía Renovable y en Control Ambiental. Cabe señalar que estas tres ofertas representan el 83% de la matrícula de los Cursos Binacionales. En cambio, los cursos de Logística, Gastronomía y Forestación tienen una participación claramente menor, aspecto que guarda relación con la posterior fecha de inicio de estas carreras.

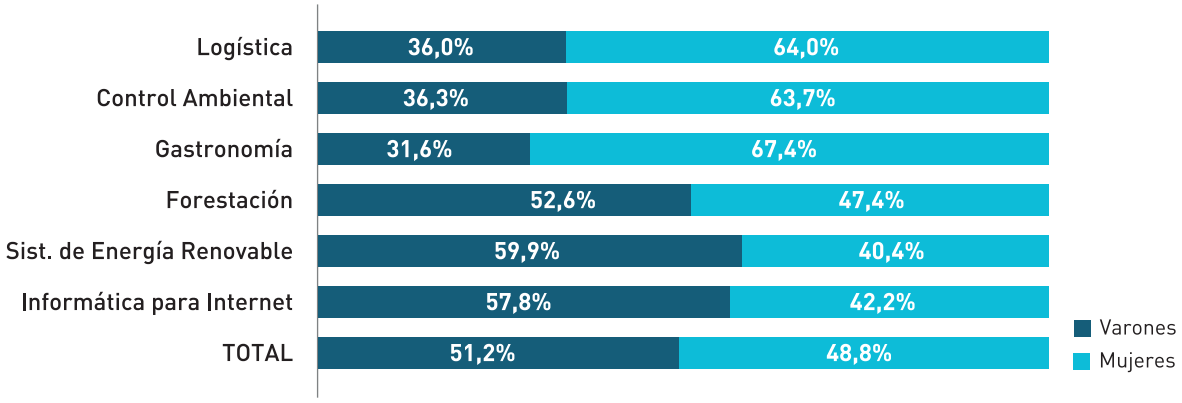
Gráfico 12. Matrícula de Cursos Técnicos Binacionales según oferta. Año 2018



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por las instituciones.

Considerando globalmente las seis ofertas de los Cursos Binacionales impartidos en IFSul/Santana do Livramento y CEPT-UTU/Rivera, se advierte que acceden a los mismos una proporción muy similar de estudiantes varones y mujeres (51% y 49% respectivamente). No obstante, al observar cada uno de los cursos se registran situaciones dispares. Por un lado, en las dos ofertas más convocantes, Informática para Internet y Sistemas de Energía Renovable, hay una mayor presencia masculina: 6 de cada 10 alumnos son hombres. Por otro lado, se evidencia una clara predominancia femenina en los cursos de Logística, Control Ambiental y Gastronomía, ya que alrededor de dos tercios del total de la matrícula está compuesta por mujeres. Finalmente, la oferta de Forestación es la única que muestra una relativa paridad de género entre sus estudiantes.

Gráfico 13. Distribución de la matrícula de los Cursos Técnicos Binacionales según carrera y género. Año 2018



Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por las instituciones.

En referencia a las trayectorias de los estudiantes, los datos aportados por las instituciones –que remiten a la cohorte 2017– indican que el ausentismo de los estudiantes se ubica entre un 20% y un 30%, y que el desgranamiento alcanza alrededor del 40%. Según lo informado por las autoridades consultadas, los factores que explican mayormente la interrupción de la cursada por parte de los estudiantes se asocian con cuestiones laborales, con las distancias que deben recorrer algunos de los alumnos para acercarse a las sedes y también con cierto desinterés por la especialidad elegida.

En relación con la terminalidad de los Cursos Binacionales, se informa que el 27% de los ingresantes logra efectivamente obtener su titulación luego de aprobar las diferentes asignaturas y de cumplimentar las horas de pasantía/estágio obligatorias. Dado que la institución ha empezado a desarrollar recientemente un sistema de seguimiento de egresados, no se cuenta aún con información sistemática respecto de la continuidad de sus estudios o su inserción laboral una vez concluido el curso.

Capítulo 5.
Análisis de modelos de gestión institucional. Estudio de casos

En este capítulo se presenta la caracterización de los modelos de gestión de los casos seleccionados: el Instituto Tecnológico Beltrán (Argentina); el Instituto Profesional Los Lagos Sede San Antonio (Chile); y los Cursos Binacionales realizados por el IFSul (Brasil) y el CEPT/UTU (Uruguay). El abordaje de los casos bajo análisis se realizó considerando tres dimensiones centrales:

- La *dimensión organizacional/técnico administrativa*, que incluye tanto la inserción institucional del caso como también los diferentes mecanismos internos de la institución en lo referido a tareas administrativas, burocráticas y organizativas. Esta dimensión permite caracterizar el funcionamiento de la institución en tanto organización, de ahí su importancia.

- La *dimensión socio-comunitaria, socio-productiva y científico-tecnológica* considera todos los aspectos referidos a la vinculación de la institución con su entorno. Se identifican estrategias de diálogo con los actores externos, así como también las interacciones con otras instituciones para crear redes que articulen políticas sociales relacionadas. Incluye la generación y sostenimiento de vínculos con el mundo del trabajo (empresas, unidades productivas, sector público, organizaciones sindicales y cooperativas) y con distintos ámbitos de producción de conocimientos y difusión de saberes productivos (institutos de promoción y desarrollo, universidades, otras instituciones terciarias). Esta dimensión permite identificar el modo en que el equipo directivo genera acuerdos y promueve entramados y redes con distintos niveles de participación entre el sector educativo y el socio-productivo/científico/tecnológico.

- La *dimensión pedagógico-didáctica* se reconoce como una instancia medular, referida a la centralidad del hecho educativo. Se indaga sobre la dinámica de los procesos curriculares, enfatizando en la planificación por proyectos, el diseño de los mismos, las diferentes estrategias desarrolladas, la actualización de los perfiles profesionales, el diseño de prácticas educativas y orientadas al mundo del trabajo, el sistema de tutorías, el aseguramiento de la calidad, seguimiento de egresados, etc.

Por último, a modo de estudio comparativo, se presentan las tendencias emergentes que caracterizan el modelo de gestión institucional, orientados a la producción de aportes para futuras acciones en la región, particularmente en Mercosur.

a) Argentina. Instituto Tecnológico Beltrán

Aspectos organizacionales

El Instituto Tecnológico Beltrán funciona como unidad integral, dependiente del área educativa de la provincia de Buenos Aires. Esta tipología de desarrollo institucional responde al diseño de una oferta formativa que atienda a los diferentes perfiles de la estructura ocupacional de un sector. Los criterios son de integralidad y definición sectorial. Muy similar al enfoque de los Institutos Federales de Brasil (ex CEFET). Actualmente, cuenta con carreras técnicas de nivel superior y un Centro de Formación Profesional con una amplia oferta de cursos. Como parte de la ampliación y diversificación de su oferta, se encuentra también en marcha el proyecto de creación de una institución de nivel secundario técnico (Escuela Nº 10 de Avellaneda), la cual cuenta ya con aprobación formal por parte de las autoridades educativas de la jurisdicción.

Desde su gestación, el Instituto Beltrán ha considerado fundamental el vínculo tanto con el entramado productivo regional (municipios de la zona sur del Gran Buenos Aires con una fuerte impronta industrial) como también con las universidades de su área de influencia (Lomas de Zamora, Avellaneda, Quilmes), marcando así una fuerte impronta es su contrato fundacional. Conforme relata uno de los entrevistados:

"Luego de lo que fue la crisis de 2001/2002 hicimos un rastrillaje puerta a puerta de todo el sector empresario en el Conurbano Sur: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, Esteban Echeverría, hasta Lobos, para considerar cuál era la situación empresaria en ese momento. Ese rastrillaje lo hicimos junto con la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y ese distrito en particular contaba con aproximadamente 2.500 empresas. Por eso te digo que siempre fuimos tendiendo nexos, tanto con el sector empresarial como con el sector universitario, siempre fueron parte de nuestra gestión. Entendimos que esa gran articulación de los distintos estamentos –sistema educativo nacional, provincial, sector empresario, cámaras, organizaciones– era un punto de partida para armar lazos de confianza y trabajar en conjunto" (Miembro del equipo directivo).

Como resultado de ese diagnóstico se detectaron serias vacancias en términos de tecnología, capacidad instalada y perfiles de trabajadores en estas empresas, asociadas fundamentalmente con las consecuencias de más de una década de políticas aperturistas con claro sesgo anti-industrial. En base a este relevamiento, surgió la necesidad de atenderla mediante la creación del Instituto Beltrán como una forma de dar respuesta tanto a las necesidades de las empresas como también a las carencias en términos de formación de trabajadores.

"A partir de ese rastrillaje dijimos: 'Bueno, éste es el estado de situación empresarial y educativo (...) ¿qué podemos hacer por las industrias, por el sistema educativo, por la forma-

ción, para poner nuevamente en funcionamiento un proyecto nacional industrial?'. Y así fue cómo se inició un grupo de personas que nos han acompañado, de las cuales muchas siguen hoy trabajando aquí, que pusieron su pensamiento crítico y sus proyectos que tenían que ver con volver a tornar competitivas a las empresas, es decir: innovación tecnológica, traslado de tecnología, capacitación. (...) Así fue cómo comenzamos a armar diseños curriculares para poder dar respuestas rápidas y poder ofrecer trabajadores calificados y recalificados que pudieran reinsertarse en estos proyectos industriales. (...) En este proyecto, las escuelas secundarias técnicas fueron nuestro primer gran socio, con las que pudimos contar más allá de que estaban también devastadas: desde lo institucional (los docentes desganados, sin recursos, sin poder dar clases como lo habían hecho antaño) y también desde lo material (los talleres no funcionaban, los tornos estaban parados, no tenían insumos). Ahí comenzamos a pensar cómo re-funcionalizar esos talleres para que fueran nuestras primeras sedes operativas" (Miembro del equipo directivo).

Así surgieron los primeros convenios que pusieron de manifiesto la necesidad de articulación entre distintos actores: escuelas, sindicato, gobierno jurisdiccional, gobierno nacional, sistema educativo, sector empresario, universidades. Como resultado de este proceso se diseñaron trayectos formativos orientados a formar y re-calificar a los trabajadores y los estudiantes en base a las necesidades de estas empresas. Para ello se equiparon los talleres de cinco escuelas técnicas de la zona, que se constituyeron así en sedes operativas permanentes para difundir esta nueva oferta formativa. Con las Universidades de Lomas de Zamora y Lanús se organizó también, en el año 2003, un ciclo de formación de formadores del que participaron más de 80 docentes de la zona, acción que retroalimentó el proyecto educativo de calificación y re-calificación de mano de obra. El trabajo inicial de "rastrillaje" fue nuevamente efectuado en dos oportunidades más, con el objetivo de actualizar el diagnóstico del sector productivo local, captar los cambios ocurridos a partir del proceso de reactivación industrial que se produjo luego de 2003, y utilizar esa información como insumo para la actualización curricular y de la oferta del Instituto, de forma tal de poder seguir respondiendo y anticipando la demanda de las empresas.

En este sentido, si bien el Instituto Beltrán se inauguró como institución terciaria en 2011 a partir de un acuerdo con la Unión Obrera Metalúrgica (UOM), ya venía gestándose como proyecto y como espacio formativo desde hacía varios años, funcionando en las sedes operativas de las escuelas técnicas de la zona y en constante vinculación con el entramado productivo, el gobierno local y nacional (a través de los Ministerios de Trabajo y de Educación) y las universidades de la región. El contrato fundacional del Instituto Beltrán, signado mediante el convenio[26] con UOM, es tanto una marca de origen como un rasgo que garantiza su sostenibilidad en el tiempo, con recursos provenientes de la UOM –que financia buena

26. Esta es una característica a destacar en el diseño de la oferta de ETP en Argentina. La mayor parte de los sindicatos cuenta con instituciones educativas, por convenio con las autoridades de la jurisdicción correspondiente.

parte de los gastos operativos y es propietaria del edificio donde funciona el instituto– y parte de los salarios del equipo docente corresponden a la planta operativa de la provincia. Conforme afirma uno de los entrevistados:

"Con el gremio, por supuesto, la relación es permanente y nosotros nos cuidamos mucho en ese sentido de mantener en todo lo que hacemos la impronta de una asociación sindical, por toda la trayectoria y el peso que ha tenido siempre la UOM. Desde hacerles vivir y sentir a los alumnos cuando ingresan, y durante todo el recorrido de sus estudios, que esto es de la UOM, que esto es parte de la acción del gremio, que es parte de un proyecto y una mentalidad de inclusión y desarrollo social. Lo que también se busca, y esto es un detalle no menor, es que nuestros alumnos descubran y puedan valorar lo que significa tener esto, hacerlos conscientes de que esto no nació por obra y gracia de un benefactor –como podría ocurrir en otras épocas– si no que es el resultado de un gran esfuerzo colectivo, que fue algo difícil de lograr porque está basado en relaciones de confianza mutua" (Presidente del Consejo Asesor).

Es así pues que el concepto de "diálogo social", impulsado por la Organización Internacional del Trabajo desde hace más de 50 años, se materializa desde el inicio en el modelo de gestión; por ello cuenta con dos espacios institucionalizados. Uno de ellos es el Consejo Asesor del Instituto Beltrán, es de carácter consultivo y está presidido por un Director Institucional (cargo equivalente al del Rector), e integrado por representantes del ámbito empresarial: Unión Industrial Argentina (UIA) sede Avellaneda, la Cámara de Comercio sede Avellaneda y empresarios de la comunidad; del ámbito de los trabajadores, UOM; actores de gobierno del ámbito municipal, de las universidades de la región (UNIPE, Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora); también están participando los directores de las escuelas técnicas de la Región II (Avellaneda, Lanús, Lomas de Zamora). El otro espacio de diálogo con actores externos es el Consejo Académico, presidido por el Director Institucional y conformado por el *staff* de la institución. Además para el gobierno del Instituto Beltrán existe un Gabinete de Gestión. Entre las tres instancias se va definiendo el rumbo del proyecto académico, sobre unos lineamientos generales que se han establecido en el momento de la fundación del Instituto con una perspectiva de 15 años y con objetivos quinquenales.

El Consejo Asesor tiene una actividad muy importante, se reúne regularmente con una frecuencia bimensual y cuenta con una agenda de trabajo alimentada por los aportes del Consejo Académico y del Director Institucional. Es allí donde se escuchan las voces de quienes están al frente de las ofertas formativas de los niveles de educación superior y de formación profesional. Esta última caracterizada por una fuerte impronta en su diseño dado el convenio con el Ministerio de Trabajo: "Es un ámbito de colaboración, de cooperación, un modo de sumar voluntades". El mismo entrevistado afirma además que "la tarea que lleva a cabo el Consejo Asesor es muy importante, porque facilita las relaciones, arma agenda y construye redes con otros actores" (Presidente del Consejo Asesor). Estos espacios aseguran una lectura permanente del entorno del Instituto Beltrán, impactando en su dinámica institucional, incidiendo así en la mejora permanente de la oferta.

Existe a su vez otro espacio institucional, el de la Fundación DISAL, creado para el sostenimiento jurídico, administrativo y financiero del Instituto. Tanto los actores internos como los externos que fueron entrevistados, reconocieron esta dinámica institucional y ponderaron los diferentes espacios presentados. Esta situación denota la pertinencia y la actividad real de los mismos.

Vinculación con el entorno

El Instituto Beltrán presenta un amplio menú de proyectos institucionales desarrollados mediante convenios de cooperación con diferentes actores externos. Tal como señala uno de los actores entrevistados, estos proyectos se fueron orientando en función de los compromisos asumidos:

"Uno de los primeros convenios en firmarse fue con la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata y eso implicó un trabajo para re-funcionalizar el Hospital Universitario de Alta Complejidad. El Beltrán se iba a hacer cargo de todo lo que implicaba el manejo del sistema de información del hospital, el sistema de gestión de turnos, administración, etc. Luego se firmó otro convenio con Microsoft que permitió acceder a la plataforma Office 365, una herramienta que utilizan docentes y estudiantes para comunicarse e intercambiar información, una suerte de campus virtual. Con IBM también se firmó un convenio, por el cual la empresa nos proveyó de herramientas informáticas e instancias de capacitación. Esos fueron los primeros; luego vinieron convenios con Oracle, con la Organización de Estados Iberoamericanos, con el Foro de Ciencia y Tecnología para la Producción (que es una ONG), con la Fundación Favaloro, con el Hospital Español de la Plata y también con varias universidades: la Universidad Abierta Interamericana, la UNIPE, la Universidad Nacional de Avellaneda y de Quilmes" (Miembro del equipo directivo).

Es interesante mencionar que el surgimiento de estos proyectos no siempre se relaciona con acciones o propuestas del equipo directivo o de los miembros de los cuerpos colegiados, como el Consejo Asesor. Uno de los entrevistados menciona el caso del convenio con la Universidad Nacional de Quilmes, el cual nace a partir de inquietudes de los estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional de dicha universidad, que se acercaron a conversar con alumnos y docentes de la carrera de Diseño Industrial del Instituto Beltrán con el objetivo de encontrar una solución a ciertas dificultades que tenían con sus pacientes. Y fue a través de esta iniciativa que el Jefe de Departamento de Diseño Industrial y la directora de la Carrera de la Universidad Nacional de Quilmes se contactaron y generaron un primer vínculo formal que luego derivó en la firma de un convenio.

En cambio, en otros casos los convenios surgen por necesidades de la propia institución: con la Universidad Nacional de Avellaneda, por ejemplo, se firmó un acuerdo para que los

alumnos del Instituto Beltrán puedan hacer el ciclo complementario curricular y acceder al título de grado en esa universidad. Este convenio materializa una de las cuestiones habitualmente pendientes en los diseños de las ofertas de este nivel educativo: la construcción de trayectos formativos con apoyo institucional, en lugar de dejarlo librado a la gestión individual de cada uno de los egresados.

Es importante señalar que las diferentes vinculaciones con actores externos, materializadas mediante convenios, se diseñan en articulación con diferentes espacios curriculares integrando de manera transversal a las áreas académicas, como ocurre con el convenio firmado con la Fundación Favaloro para el desarrollo de diseños e impresión 3D del cual participa el área de I+D del Beltrán y también el Departamento de Diseño Industrial.

Otra de las actividades que se realizan con miras a propiciar una lectura del entorno que pueda nutrir las diferentes ofertas son las salidas educativas. Como parte de esta línea de acción los estudiantes y docentes del Instituto visitan empresas, industrias o instituciones de la región. Desde el primer día de clases, se les solicita a los docentes que planifiquen las salidas que van a hacer con los estudiantes de modo tal de poder ir gestionándolas con tiempo, ya que las mismas requieren un proceso de aprobación por parte de la jurisdicción.

Se propician también desde el Instituto un conjunto de prácticas que profundizan el perfil profesional de los alumnos. Por ejemplo, durante el último año de la Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas los estudiantes conforman grupos para desarrollar un sistema informático, diseñado y gestado por ellos desde el inicio del proyecto. En general, esos desarrollos se orientan hacia una aplicación real y se busca que generen un aporte a la sociedad, como por ejemplo resolver alguna problemática específica identificada por los estudiantes. En algunos casos, como parte del proceso de trabajo, los estudiantes detectan la necesidad de potenciar su proyecto con aportes de otras disciplinas –por ejemplo, requerir de un desarrollo electrónico, mecánico, o de diseño– y entonces se busca articular estos proyectos que forman parte de la cursada de la Tecnicatura en Análisis de Sistemas con el área de I+D para generar esos vínculos al interior del Instituto (con docentes y estudiantes de otras carreras, con los profesores de los cursos de Formación Profesional, etc.). La inscripción múltiple de muchos de los miembros de la planta docente del Instituto Beltrán favorece además este tipo de vínculos transversales. A modo de ejemplo, el Jefe de Departamento de Informática del Instituto Superior colabora también con la gestión del Área de I+D, que es liderada a su vez por un miembro del equipo directivo.

También se efectúan actividades que buscan generar espacios transversales de encuentro, como por ejemplo las jornadas "Compartir para inspirar" dirigidas a docentes, que se constituyen como instancias de intercambio y capacitación docente, donde se comparten saberes interdisciplinares, como por ejemplo la incorporación de TIC en la enseñanza. En esta misma línea, el Instituto Beltrán ha realizado recientemente otras actividades relevantes para el plantel docente y los estudiantes como el Primer Congreso del Instituto Beltrán, una

instancia de articulación superadora de los workshops específicos por carrera que se venían promoviendo y que permitió integrar a la comunidad del Beltrán a través de la organización de paneles, ponencias y exposiciones abiertas a todas las áreas con un eje común: el vínculo entre el espacio de formación y el mundo laboral. Asimismo, se destaca la organización del Primer Simposio "El trabajo como ámbito de desarrollo humano", que contó con un panel de especialistas internacionales conformado por los miembros de los diferentes equipos involucrados en el presente proyecto, en el cual pudieron presentarse avances de investigación.

Finalmente, respecto al nexo con la demanda laboral, el Instituto Beltrán recibe habitualmente búsquedas de empleo de parte de las empresas de la región y funciona como enlace para los estudiantes que están buscando trabajo y que, por su perfil formativo, pueden ser buenos candidatos. Este proceso se encuentra actualmente en vías de institucionalización incorporándose en la agenda del Área de Recursos Humanos, la cual prevé acciones tendientes a la construcción de competencias blandas y el acompañamiento a los estudiantes para mejorar sus posibilidades de inserción laboral.

Aspectos pedagógicos

El enfoque pedagógico privilegia el abordaje por proyectos y fomenta el trabajo colaborativo. Asimismo, las prácticas profesionalizantes (PP)[27] se integran desde el primer año de cursada de las carreras, lo que favorece un contacto con el contexto del desempeño profesional desde el comienzo de la formación. Se busca que los estudiantes realicen simulaciones, trabajo en empresas, en la UOM y que realicen tareas realmente relacionadas con su perfil profesional. Los docentes –que también son profesionales insertos en empresas u organizaciones del sector– muchas veces plantean casos reales tomados de su propia experiencia profesional para desarrollar en las prácticas con sus estudiantes. Los proyectos vinculados con PP se elaboran y definen en reuniones con las jefaturas de área y son evaluados por el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET). Algunos de ellos son interdisciplinarios (abarcan distintas áreas) y otros se organizan por área curricular. Se busca que los contenidos de las materias "teóricas" se articulen con los proyectos de prácticas para que haya una vinculación clara entre ambos espacios: la formación en el aula y en las PP.

Existe una organización de la propuesta pedagógica dada por las jefaturas de área, que tienen un carácter transversal a las carreras superiores. Los Jefes de Área se ocupan del seguimiento del trabajo docente en las materias que tienen a su cargo (programas de estudio, planificaciones, evaluación, PP). En relación al vínculo entre Jefes de Área, el Instituto

27. En Argentina las PP son curriculares y tienen una definición obligatoria de cantidad de horas, expresadas como porcentaje de la carga horaria total.

genera una serie de reuniones pautadas durante el año a las cuales se suman otros encuentros que surgen a demanda de los proyectos y actividades.

Además de las jefaturas de área, están los Jefes de Departamento, uno por cada carrera, que son también docentes de la institución. El cursado de las carreras se organiza por materias anuales. Eso implica el sostenimiento de la cursada durante todo el año por parte de los alumnos, lo que se reconoce como algo más complejo que la organización cuatrimestral por las mayores dificultades para sostener la asistencia. La institución lleva a cabo un control de asistencias mediante el Sistema de Información Universitaria (SIU), para poder hacer un seguimiento de la situación de los estudiantes que pueden quedar libres y que luego piden la reincorporación. Cabe señalar que éste es un sistema de seguimiento desarrollado en el nivel universitario y que no es obligatorio para el nivel terciario. Esta decisión denota una vez más la voluntad de la institución por materializar la articulación con la universidad y sus mecanismos de gestión.

Respecto a la evaluación del desempeño de los estudiantes, el eje se pone en el desarrollo de competencias mediante actividades en entornos formativos pertinentes, talleres y laboratorios vinculados al uso de las herramientas, aunque no se adhiere formalmente al enfoque de formación basado en competencias en el diseño curricular, conforme la normativa federal. Se desarrollan también competencias transversales a las diferentes áreas: resolución de problemas, capacidad de abstracción, competencias comunicacionales y trabajo colaborativo. Tal como señala una de las entrevistadas, si bien se busca cierta uniformidad de criterios al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes, las modalidades y técnicas varían según las materias, e incluso dentro de una misma materia puede haber variaciones en el formato de evaluación según las distintas comisiones.

"A partir de este año, por indicación de la institución, armamos una carpeta por materia con la planificación, el programa, una guía de TP o dinámicas de trabajo y un 'Módulo 0' que llamamos en el que incluimos las indicaciones sobre cómo vamos a evaluar, los criterios y también los exámenes, bien completo. (...) Lo que es común a todas las materias es que la evaluación se realiza durante todo el año y no solamente en el momento de los exámenes. Pero llegado el momento del examen hay diferencias: en Economía por ejemplo utilizan mucho el *multiple choice*, o algún ejercicio práctico; en otras materias como Sociología se utilizan más las preguntas para desarrollar. En el caso de Administración de las Organizaciones los perfiles de los alumnos eran muy distintos en las clases de la mañana y las de la noche, entonces nos dimos cuenta de que no podíamos homologar las formas de examen. Los chicos de la mañana suelen tener más tiempo porque en general no trabajan, entonces con ellos podemos plantear prácticas, proyectos de investigación o monografías. Pero en el turno de la noche era mucho más complejo proponer algo así. Entonces, comprendiendo esa situación, hablando con los docentes, yendo a observar las clases, preguntándoles a los propios estudiantes y demás fue que yo le planteé a mi Directora la posibilidad de aplicar diferentes estrategias de evaluación incluso para una misma materia" (Jefa de Departamento).

El docente encargado de las prácticas profesionalizantes es el que realiza el seguimiento pedagógico de los estudiantes durante la realización de las mismas. Ese seguimiento –aspecto central del proceso– implica tanto la mirada sobre la experiencia del estudiante como también sobre la empresa: poniendo el foco en cómo está resultando ese proceso para la empresa, previendo los períodos de trabajo –que deben realizarse durante el ciclo lectivo– y las posibles renovaciones de esas prácticas, de manera tal de poder seguir sosteniendo en el tiempo esa vinculación. Según detalla uno de los actores entrevistados, es importante tener en cuenta en qué situación se encuentra cada empresa y observar qué se necesita para garantizar el desarrollo de las PP:

"es importante hacer énfasis en que los practicantes no son trabajadores, sino que son estudiantes en formación que están poniendo sus conocimientos teóricos en práctica y que por eso mismo requieren de un acompañamiento que también debe ser pedagógico" (Coordinador del Área de Formación Profesional).

Desde la institución se realiza también un seguimiento del trabajo docente, tarea que llevan a cabo los Jefes de Área sobre los docentes que tienen a su cargo. Uno de los entrevistados del equipo directivo afirma que hay una búsqueda por mejorar la calidad del trabajo docente en la institución y que para ello implementaron una rúbrica de evaluación, creada por el Instituto con aportes de los Jefes de Área y consensuada con ellos. Estas rúbricas incluyen una serie de indicadores para cada dimensión evaluada (normativa/formal, desempeño en el aula, capacitación, etc.) que confluyen en un índice general. Se empezó a implementar en 2018 y, luego de esa primera experiencia, actualmente se está reformulando el instrumento para ajustarlo a las necesidades de la institución y a las características del trabajo docente en la misma. Respecto a la utilización de esta herramienta, uno de los docentes consultados afirmó que "resultó muy útil para poder enfocarme y delimitar muchas cosas que quizás las tenía un poco mezcladas". En otro tramo de la conversación, uno de los jefes de departamento entrevistados señaló que:

"Respecto de lo que es el seguimiento de las planificaciones de los docentes, la revisión anual de los programas de estudio para incorporar novedades (enfoques, contenidos, bibliografía), y las prácticas que también las vamos cambiando año a año, mi intención es que los docentes, que tienen diferentes perfiles, puedan traer lo suyo, que puedan juntarse incluso distintas comisiones y dar algunas clases juntos. Y la verdad es que en algunos casos funcionan mejor y en otros no tanto, por eso lo vamos revisando todo el tiempo. Yo busco que esta sinergia de ir cambiando, modificando algunas cuestiones cada año, nos sirva para incorporar novedades, a veces en relación con las tecnologías también, actualizarnos" (Jefe de Departamento).

En todas las entrevistas con los actores institucionales entrevistados se verifica una univocidad en el relato referido a la intención manifiesta de incorporar novedades todos los años, ya sea actualizando los contenidos, modificando los modos de evaluar, renovando las PP, la dinámica de las clases, etc.

Como parte de esta línea orientada a la mejora continua, se promueven acciones de capacitación docente. Por ejemplo, los entrevistados mencionaron los cursos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (programa EnFoCo) y de la Universidad Tecnológica Nacional como ofertas relevantes en las que los docentes realizan cursos de actualización profesional. También se señala la necesidad de muchos docentes de realizar trayectos de formación pedagógica, dado que muchos son técnicos o profesionales sin formación docente específica. Al respecto cabe señalar que, por tratarse de una institución conveniada con la UOM, el proceso de reclutamiento y selección de los docentes no sigue la misma lógica del acceso a cargos por listado de mérito y acto público como ocurre en el subsistema provincial. En cambio, el Instituto Beltrán publica y difunde las búsquedas por distintos medios, se preseleccionan los candidatos por CV y luego mediante entrevistas con oposición se lleva a cabo la selección efectiva. Se prioriza la incorporación de personal con un "doble perfil", es decir, que tengan experiencia en docencia y también con inserción profesional, aunque según reconocen los propios entrevistados no siempre es posible reclutar estos perfiles mixtos. Ante esta tensión entre la experiencia en el ámbito productivo y la formación docente, el Instituto prioriza la pertenencia al campo laboral, considerando que las capacidades pedagógicas y didácticas pueden adquirirse o fortalecerse a través instancias de capacitación.

"Consideramos que eso significa un 'plus' para los estudiantes y desde la institución se los acompaña luego a los profesores para ir fortaleciendo su perfil docente y se los incentiva para que realicen algún trayecto pedagógico, como para que puedan tener también esa parte de la formación" (Jefa de Departamento).

b) Chile. Instituto Profesional Los Lagos

Aspectos organizacionales

El Instituto Profesional Los Lagos es una institución educativa privada orientada a la formación de nivel superior y vinculada con la Universidad de Los Lagos a través de la Junta de Accionistas, la cual es mandatada en un 99,9% por la Universidad. Cuenta además con un Centro de Formación Técnica que complementa la oferta de carreras profesionales del instituto con trayectos de formación técnica.

En cuanto a su estructura de funcionamiento, el sistema de gobierno adoptado por la institución es de tipo centralizado. En la Casa Central –ubicada en la ciudad de Osorno– sesiona el Directorio[28] y también desempeñan allí sus funciones las autoridades unipersona-

28. Según lo establece la Ley Nº 18.046 de Sociedades Anónimas la administración de la sociedad la ejerce un Directorio con las más amplias facultades de administración y resolución. El Instituto Profesional Los Lagos, en tanto se ajusta al derecho privado, adopta este tipo de organización administrativa.

les constituidas: Rectoría, Auditoría Interna, Vicerrectores y Directores Nacionales de área. Este esquema establece que las decisiones y políticas institucionales se gestan en el nivel central y se transmiten luego hacia las sedes, aunque estas últimas poseen cierto nivel de descentralización en algunos procesos académico-administrativos.

El Directorio se compone de cinco miembros (un Presidente y cuatro Directivos) y tiene entre sus facultades aprobar las políticas generales en materia financiera, académica y administrativa. Además es quien aprueba y modifica la estructura orgánica de la institución. Como ente directivo, se ocupa del nombramiento de las autoridades unipersonales así como también de su remoción, del presupuesto institucional, de la creación o cierre de nuevas Sedes y carreras, así como de las operaciones financieras e inversiones de gran escala.

El Rector es la máxima autoridad unipersonal del Instituto Profesional Los Lagos. Es propuesto por la presidencia del Directorio y ratificado por el mismo órgano colegiado. Entre sus funciones consta la de dirigir la gestión del resto de las autoridades unipersonales. A su vez, le corresponde articular el trabajo de los Directores de cada Sede y atender sus requerimientos a nivel académico, administrativo y estudiantil. En este sentido, la Rectoría cumple un rol central en la cohesión de los diferentes estamentos y en la gobernabilidad general de la institución. Además de las autoridades unipersonales, la organización institucional se completa con tres Consejos: Académico, Prospectiva Institucional y Vinculación con el Medio, cuyas gestiones también son dirigidas y coordinadas por la figura del Rector.

Desde el punto de vista territorial, la toma de decisiones del gobierno institucional está radicada en las Direcciones de Sedes, siendo estas instancias las responsables en el ámbito interno de conducir las actividades académicas y administrativas de las Sedes y velar por el cumplimiento de las normativas internas. La Sede San Antonio –ubicada en la zona central de Chile (región de Valparaíso) y tomada como caso de estudio– cuenta con un equipo de conducción conformado por la Dirección de la Sede, la Secretaría Académica y las áreas de Vinculación con el Medio, Gestión Curricular y Administración y Finanzas, cada una de ellas con sus correspondientes autoridades unipersonales. Cabe destacar también que las sedes tienen un Consejo Académico y Empresarial a través del cual se viabilizan los vínculos con el entorno social, político-administrativo y productivo local tanto para la realización de las prácticas profesionales como también para la colocación laboral de alumnos y egresados del Instituto.

La institución se financia principalmente a través del pago de los aranceles por parte de los estudiantes. Las sedes formulan su presupuesto anual a través de sus áreas de Administración y Finanzas, y mediante este instrumento se fijan metas y objetivos financieros. Ese presupuesto se entrega a modo de propuesta a la casa central para su posterior aprobación. Las áreas de Administración y Finanzas de cada sede se encargan también de efectuar el monitoreo y la evaluación anual de la ejecución de sus presupuestos.

Se busca que cada sede tenga su propio equilibrio financiero aunque en algunos casos, y dependiendo del perfil del alumnado, puede complicarse el objetivo general de cumplir con las metas financieras y obtener un saldo operativo favorable. Según destacan las autoridades consultadas en la Sede San Antonio, la morosidad en el pago de los aranceles es uno de los principales problemas que enfrentan a nivel de financiamiento, por lo tanto se torna necesario generar ingresos a partir de otras fuentes, tales como el alquiler de las salas e instalaciones de la sede para su uso por parte de otras instituciones y actores regionales, las capacitaciones para empresas y la recuperación de deudas de aranceles de años anteriores mediante planes de pago. Si bien estas soluciones transitorias permiten equilibrar las finanzas de la sede, la principal estrategia de mediano plazo es potenciar el ingreso de estudiantes y su sostenimiento en las carreras, de modo que se genere una ampliación de la matrícula y por ende un mayor flujo de recursos.

En este sentido, la gestión administrativa y financiera de la sede adquiere relevancia y requiere de un trabajo articulado con la gestión académica para poder desarrollar y plasmar el modelo educativo institucional. Desde las autoridades se destaca como característica fundamental del Instituto Profesional Los Lagos el trabajo en equipo y la estrecha interacción entre las distintas áreas de gestión institucional. Se trata de una labor que no es sencilla, dado que requiere de la generación de una base de consensos que permita orientar y enfocar los esfuerzos de los diferentes actores así como también de consolidar los equipos de trabajo.

Respecto del perfil institucional, uno de los rasgos principales reconocido por las autoridades entrevistadas es el carácter inclusivo del Instituto. Esta cualidad se refleja por un lado en su política de selección y admisión de los estudiantes en todas las carreras que se imparten, dado que no existen pruebas de ingreso para seleccionar a los postulantes; y por otro lado, se propicia el trato personal con los alumnos, contemplando las dificultades que puedan tener durante la cursada de las carreras (económicas, académicas, familiares o laborales) y buscando sostener sus trayectorias formativas frente a estas posibles adversidades. Para ello, la institución cuenta con una política de Desarrollo Estudiantil que se propone como objetivo general:

"lograr que nuestros estudiantes tengan la convicción de haber accedido a una institución que los acoge en su diversidad, los estimula y apoya en su desarrollo académico y los vincula tempranamente con el mundo regional, preparándolos de manera integral para enfrentar los desafíos profesionales" (IP Los Lagos. Políticas de Docencia y Gestión Institucional).

Como parte de esta política, se propicia el buen trato y la cercanía de los docentes y los directivos con los alumnos. Los canales de diálogo están abiertos para buscar soluciones a las dificultades u obstáculos que puedan experimentar los estudiantes, destacando la vocación de servicio hacia éstos por parte del personal docente como un elemento presente en el trabajo cotidiano de cada una de las sedes. Si bien no cuenta

con un sistema de tutorías, la institución se apoya en la labor de sus profesores para detectar las necesidades o problemas de los estudiantes y comunicarlos a los Jefes de Carrera, quienes cumplen un rol de acompañamiento académico y, en los casos en que lo requieran, pueden solicitar la intervención del área de Desarrollo Estudiantil. Esta instancia organizativa dentro del Instituto centra sus esfuerzos en el apoyo a los estudiantes a través de la orientación y asesoría para la búsqueda de becas externas y la asignación de beneficios y becas propios del Instituto Profesional Los Lagos. También la ya mencionada propuesta de vinculación temprana con el entorno productivo y laboral regional busca aportar al sostenimiento de los estudiantes, habiéndose detectado que las principales dificultades asociadas con el desgranamiento y la interrupción de la cursada tienen su origen en aspectos económicos y laborales.

Vinculación con el entorno

Como se señaló, la tarea de vinculación con el medio constituye uno de los núcleos de gestión del Instituto Profesional Los Lagos, tanto a nivel de la conducción central mediante el Consejo Nacional de Vinculación con el Medio, como también en cada una de las sedes, quienes tienen un contacto directo con el entorno social, político y productivo en el que se sitúan. Particularmente en la Sede San Antonio, la labor de vinculación con el medio se desarrolla en dos direcciones: la difusión de la oferta académica del Instituto para la captación de nuevos estudiantes y la relación con empresas, asociaciones civiles y entidades del gobierno local para la realización de prácticas profesionalizantes y colocación laboral.

Respecto del trabajo de difusión de la oferta, se articulan visitas con las escuelas del entorno de la sede para dar a conocer las distintas carreras que ofrece la institución, las posibilidades que habilitan en términos de inserción laboral futura y el perfil calificado del cuerpo docente. Se trabaja así en la comunicación con los estudiantes que están finalizando el nivel medio, dado que al tratarse de una institución de nivel superior existe el requisito de contar con una credencial de educación media para poder inscribirse en las carreras profesionales del Instituto Profesional Los Lagos. En particular con los Liceos Técnicos, la institución cuenta con convenios de articulación firmados a nivel de la Casa Central que permiten articular los trayectos formativos de nivel secundario con la oferta profesional del Instituto. Otra línea de acción para la difusión de la oferta consiste en la participación en ferias vocacionales, muestras y eventos comunitarios, instancias que se ven favorecidas por el buen vínculo que las autoridades de la Sede San Antonio han logrado entablar con el gobierno local (municipalidad), un elemento presente también en otras de sus sedes. Asimismo, algunas estrategias de difusión se llevan a cabo mediante acciones de servicio a la comunidad; un ejemplo brindado por los entrevistados es el caso de la carrera de Enfermería, cuyos docentes y estudiantes realizan prácticas de controles médicos en empresas privadas dando así visibilidad a la institución.

"Los alumnos y docentes colaboran también en la realización de actividades en distintas redes, por ejemplo los de carrera de Enfermería lo hacen en empresas privadas, donde nosotros queremos hacer difusión. Pero como no nos permiten hacer difusión del modo tradicional mediante charlas o encuentros, logramos generar esta estrategia: vamos con un grupo de estudiantes de Enfermería con una docente a cargo y realizamos un chequeo básico de salud de los funcionarios y sus colaboradores. Y se le entrega luego un informe a la empresa, dirigido al director o encargado de recursos humanos, diciéndoles cuál es el estado de salud general de sus empleados. Eso ha resultado muy bien y lo venimos haciendo desde hace dos años" (Encargada de Vinculación con el medio, Sede San Antonio).

En cuanto a la otra línea de acción principal de vinculación con el entorno, los entrevistados de la Sede San Antonio señalan que tienen una elevada demanda de alumnos para la realización de prácticas profesionales por parte de las empresas y las entidades públicas. Este aspecto es destacado no sólo como un resultado positivo de la labor desarrollada por el área de Vinculación con el Medio sino de manera más general como un buen indicador del trabajo formativo de la institución.

"Tenemos muchas solicitudes de empresas y de las organizaciones públicas y privadas de la comunidad para que nuestros alumnos puedan realizar sus prácticas. La verdad es que en esta sede en particular de San Antonio la demanda de alumnos es muy elevada, al punto de que muchas veces no podemos cubrir todas las solicitudes que nos hacen. También me pasaba en la sede de Valparaíso donde trabajé" (Directora, Sede San Antonio).

"Desde diciembre que estamos con muchas solicitudes de prácticas y tratamos de buscar alumnos, pero lamentablemente no alcanzamos a cubrir la demanda del medio o la comunidad. Todos están ocupados ya haciendo sus prácticas" (Secretario Académico, Sede San Antonio).

Esta percepción positiva del entorno productivo y social respecto del Instituto se ve retroalimentada por los buenos resultados que suelen presentar los estudiantes en sus prácticas. El sistema de prácticas profesionales que fomenta la institución cuenta con un proceso de evaluación en el cual participan tanto los docentes que están cargo de los estudiantes en práctica como también las empresas y entidades que los reciben. Según el modelo que plantea el Instituto, estas últimas tienen que designar a profesionales de su plantel que actúan como jefes directos de los practicantes y califican su desempeño laboral, así como también sus predisposiciones y conocimientos. Esta evaluación se efectúa mediante un protocolo diseñado por la institución y, en este proceso, la relación entre el profesional a cargo y el docente guía de las prácticas constituye un elemento fundamental. De este modo, las prácticas son monitoreadas en conjunto entre la institución formadora y las empresas o entidades que reciben a los estudiantes.

Finalmente, como estrategia para fomentar y sostener el vínculo con el entorno social y productivo es a través del seguimiento de los egresados. La Sede San Antonio cuenta con una base de datos de los egresados que incluye diferentes medios de contacto, de modo tal

que pueden mantener la comunicación con éstos no solo durante el proceso de titulación que sigue a la finalización de la cursada regular, sino también con posterioridad a la entrega de títulos. Esta herramienta le permite al equipo de conducción comunicar a los egresados posibles instancias de continuidad de sus estudios (articulación con otras carreras) y difundir ofertas de trabajo de las empresas y organizaciones públicas y privadas del entorno que buscan incorporar personal. Al momento de efectuar la consulta con las autoridades de la Sede San Antonio, se estaba desarrollando por primera vez un programa de seguimiento sistemático de los egresados diseñado por la Casa Central, que implicaba la aplicación de una encuesta masiva implementada en todas las sedes del Instituto para conocer con mayor detalle los recorridos profesionales y formativos de los titulados. Esta información –que ya había sido relevada y se encontraba en etapa de procesamiento por parte de la Casa Central– será luego devuelta a cada una de las sedes para que puedan ajustar sus acciones de difusión y comunicación en función de un conocimiento más preciso del tipo de inserción laboral de sus egresados, de sus necesidades de capacitación y de la continuidad de sus trayectorias formativas luego de titularse en el Instituto Profesional Los Lagos.

Aspectos pedagógicos

El modelo educativo del Instituto parte de una concepción de "formación profesional integral", en la cual el componente académico y cognitivo es tan relevante como la parte valórica en el proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, otro eje central del modelo es la "pertinencia regional", buscando que el currículo de las distintas carreras responda tanto a las competencias definidas como necesarias para cada perfil profesional como también a la realidad del entorno social y laboral local en el cual se insertan los egresados. En estrecha sintonía con este último aspecto, el tercer eje del modelo educativo es la "vinculación con el medio" que se centra en establecer una relación estrecha entre la institución y el contexto regional en la cual están inmersas cada una de las sedes.

El enfoque curricular que la institución considera más acorde a estas tres líneas directrices del modelo educativo es el de "aprendizaje por competencias", una propuesta que busca combinar teoría y práctica enfrentando al estudiante a situaciones y problemas propios del ámbito laboral en el que deberán desempeñarse. Desde la perspectiva de la institución se entienden estas competencias como:

"una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, que se llega a dominar porque se dispone tanto de los conocimientos necesarios como de la capacidad para movilizarlos eficazmente, en un tiempo oportuno, para identificar y resolver problemas reales (...) una potencialidad que permite poner en práctica conocimientos, procedimientos y actitudes que han sido adquiridos, de modo de transformarse en saberes activos y transferibles" (IP Los Lagos, Proyecto Educativo Institucional).

La opción por un aprendizaje basado en competencias supone no solamente una determinada orientación respecto de los contenidos que se seleccionan como pertinentes para la formación de los estudiantes sino también una decisión que impacta sobre las propuestas de enseñanza, el perfil de los docentes y los modos de evaluación entre otros aspectos centrales del modelo pedagógico.

Respecto de las propuestas de enseñanza, tanto los miembros del equipo directivo de la Sede San Antonio como también los jefes de carrera entrevistados allí destacan la relevancia del aprendizaje en contextos de simulación –estudio de casos reales, trabajo en talleres y laboratorios, abordaje por proyectos– propiciando el trabajo en equipo entre los estudiantes. Asimismo, se prioriza una vinculación laboral temprana introduciendo las prácticas profesionales desde los primeras etapas del trayecto formativo, otorgando así la posibilidad a los alumnos de conocer y experimentar los entornos reales de trabajo, los desafíos que plantean y los conocimientos y saberes que es necesario movilizar para resolver problemas cotidianos. Además de las capacidades específicas que se vinculan con cada perfil profesional, la formación por competencias que promueve la institución enfatiza el desarrollo por parte de los estudiantes de las llamadas "habilidades blandas", entre las cuales se destacan particularmente las comunicacionales (saber expresarse por diferentes medios, saber escuchar) y vinculares (ética profesional, trabajo en equipo, convivencia, responsabilidad). Se trata de contenidos transversales que están presentes en el currículo de las diferentes carreras y que acompañan la formación en competencias específica durante toda la cursada.

Para poder llevar a cabo estas propuestas de enseñanza, el perfil del profesorado constituye un elemento central dentro del modelo pedagógico de la institución. El ingreso de los docentes a la institución puede realizarse tanto por concurso público como mediante contratación directa. En el primer caso, se privilegia a quienes ya se desempeñan en el Instituto de manera de posibilitar el desarrollo profesional docente al ampliar su dedicación y fortalecer así la identidad y compromiso institucional. La modalidad de contratación directa, en cambio, se utiliza en los procesos de selección de profesores para carreras nuevas o para suplir vacantes, utilizando las bases de datos de docentes existentes o convocando a docentes con demostrada experiencia con el objetivo de asegurar celeridad en la contratación de personal con el perfil requerido. En cuanto a los requisitos para el acceso a los cargos de docencia, las Políticas de Docencia y Gestión Institucional del Instituto Profesional Los Lagos estipulan que:

- Los postulantes deberán contar como mínimo con un título profesional o de licenciatura, emitido por Instituciones de Educación Superior y reconocido por el Ministerio de Educación.
- Se privilegiará a profesionales en posesión de un posgrado en la especialidad, asociado a la carrera o asignatura a dictar, y con experiencia en Educación Superior de al menos tres años.
- Los docentes seleccionados deberán estar, preferentemente, vinculados al ejercicio de su profesión en empresas públicas o privadas.

De este modo, la institución propicia la conformación de un profesorado con perfiles mixtos que combinen credenciales educativas para asegurar cierto dominio disciplinar, experiencia docente que proporcione capacidad pedagógica y vinculación profesional con el ámbito productivo y social que aporte conocimiento del mercado laboral y de las organizaciones vinculadas a su área de estudio. Este último aspecto se vincula de manera directa con la relevancia que adquiere en el modelo educativo la pertinencia regional de la formación y la inmersión temprana de los estudiantes en contextos reales de trabajo. La experiencia profesional de los docentes se torna así un factor central no sólo para viabilizar y sostener el vínculo con empresas y entidades del contexto social y productivo de la sede, sino también para proponer a los estudiantes entornos de aprendizaje basados en situaciones y problemas reales del sector hacia el cual orientan su formación. Finalmente, un rasgo que busca fortalecer la institución es el compromiso de los docentes con el proyecto educativo. Con este objetivo, se llevan a cabo diferentes acciones que van desde la participación obligatoria en un programa de inducción –para que todos los que ingresan al Instituto conozcan el proyecto institucional, el reglamento y las modalidades de trabajo–, el fomento de la labor en equipo entre docentes y el involucramiento de los mismos en acciones de difusión de la oferta académica hacia la comunidad.

Junto con las políticas de selección e involucramiento de los docentes el Instituto sostiene un proceso continuo de evaluación del profesorado, con periodicidad semestral, que incluye tanto la valoración de los estudiantes sobre su desempeño como también el seguimiento que realiza la propia institución a través del secretario académico y los jefes de carrera. La evaluación de los estudiantes es de carácter anónima y se lleva a cabo mediante medios digitales, a partir de un sistema online al que se puede acceder desde el campus virtual o desde una aplicación para celulares desarrollada para tal fin. Se considera que esta política contribuye a promover en los estudiantes una cultura de valoración de su proceso formativo, permitiendo a su vez que su participación sea una contribución al mejoramiento de la gestión institucional. Según referencias brindadas por las autoridades de la Sede San Antonio, la participación estudiantil en este proceso de evaluación docente es muy elevada (por encima del 90% de la matrícula). Por otro lado, el monitoreo por parte de la institución implica el seguimiento de la planificación presentada por el docente a comienzos del semestre y la observación de clases al azar por parte del jefe de carrera. Además, la Dirección de la sede aplica una rúbrica que complementa la evaluación global del desempeño del docente –labor que realiza la Secretaría Académica– cuyos resultados se entregan por escrito y mediante acta a los profesores. Toda esta información sirve tanto para garantizar ciertos umbrales de calidad académica como también para detectar necesidades de acompañamiento, apoyo o capacitación de los profesores para mejorar sus prácticas, tareas que incumben al área de Desarrollo Docente. No obstante, si luego de estas intervenciones el profesor vuelve a tener un desempeño desfavorable en su evaluación semestral, se reconsidera su continuidad y su posibilidad de ser contratado nuevamente.

c) Uruguay-Brasil. Cursos Binacionales CEPT-UTU/IFSul

Aspectos organizacionales

Tal como se señaló en el Capítulo 4 del presente informe, la oferta de Cursos Técnicos Binacionales que se considera aquí como un caso de estudio particular, supone un trabajo articulado entre instituciones ubicadas en zona de frontera y pertenecientes a diferentes sistemas educativos nacionales. Por un lado, la Escuela Técnica Superior y el Polo Tecnológico de la ciudad de Rivera, dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional de Uruguay (CETP-UTU). Por otro lado, el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) con sede en Pelotas, a través de uno de sus 14 campus, ubicado en Santana do Livramento, Brasil. La concreción de esta propuesta formativa de carácter técnico es el resultado de un largo proceso de integración, sustentado en una serie de acuerdos y normativas que permitieron de algún modo flexibilizar aspectos particulares de cada sistema nacional en pos de conformar una oferta unificada que otorga a quienes la cursan una titulación que es reconocida a ambos lados de la frontera, favoreciendo así la movilidad y la inserción laboral internacional de los estudiantes.

Un rasgo que caracterizó la creación y organización de estos Cursos Binacionales fue la voluntad y el impulso que le otorgaron los actores locales a la iniciativa, tanto del lado uruguayo como brasileño, aprovechando cierto "vacío legal" en lo que refiere a la oferta educativa en estos territorios de frontera.

"Hay una larga historia de convenios, incluso antes de los 90 y de que surgiera el Mercosur. Pero eran actividades en conjunto que se desarrollaban en la región de frontera. Incluso se hacían 'por el borde' sin muchos trámites: cuestiones locales, acuerdos de cooperación entre vecinos de UTU y de los antiguos CEFET. Por ejemplo, había cursos móviles rurales, que pasaban la línea de frontera sin problemas. Las acciones de frontera se caracterizaban por la informalidad y la imaginación, porque la gente local sabe que es imposible esperar por la regulación de los Estados (...) es parte de la identidad de frontera. Pero en la Legislación había vacíos, la frontera requiere políticas específicas y no había normas" (Director de Convenios y Cooperación).

Luego, la conformación del mercado común y en particular del Sector Educativo Mercosur funcionó como oportunidad para comenzar a formalizar estos vínculos preexistentes y diseñar una posible oferta conjunta. En este sentido, los entrevistados coinciden en señalar una iniciativa de formación para docentes financiada por OIT-CINTERFOR que permitió estrechar lazos de cooperación al reunirse delegados del CETP-UTU, de los Ministerios de Trabajo de Brasil y Uruguay y de la Agencia Brasilera de Cooperación. Estas convergencias se fortalecieron luego con el proyecto UTU-BID y la creación de la Comisión Mixta del Mercosur, que fomentaron proyectos de intercambio formales entre el Centro Federal de

Educación Tecnológica de Pelotas (actualmente IFSul) y la Universidad del Trabajo de Uruguay. De este modo, las primeras iniciativas informales fueron fortaleciéndose en el tiempo y cobrando un carácter más formal.

"Começou por duas vias: a) com a vontade das pessoas de conversarem porque havia a proximidade geográfica, e b) pelo movimento do próprio Mercosul já na década de 90... já houve muita conversa e tentativas de aproximação na área educacional, porque o Mercosul estava com essa organização e do setor educacional. Acho que essas instâncias formais tiveram um papel bem importante em todo processo, além da vontade das pessoas" (Directora de Assuntos Internacionais).

En estos encuentros es que comienza a surgir la idea de proyecto conjunto para "Escuelas Binacionales", lo que luego sería parte de la política educativa de Brasil para los institutos de frontera. No obstante, con Uruguay en particular los acuerdos fueron realizándose con objetivos de corto plazo dado que la creación de estas escuelas binacionales resultaba muy compleja y requería de un grado mayor de integración. Entonces, por iniciativa local, se decidió avanzar en la creación de los Cursos Binacionales, que funcionan con estudiantes brasileños y uruguayos, pero que físicamente se realizan en cada institución nacional.

"Si bien yo estuve encargado de las actas y acuerdos bilaterales, para mí los protagonistas de la fase de implementación de los Cursos Binacionales (IFSul-UTU) fueron los actores locales fronterizos, porque se pusieron al hombro un proyecto lleno de desafíos y vacíos legales... sin ellos, hoy no tendríamos estos cursos" (Director de Convenios y Cooperación).

La creación de los Cursos Binacionales implicó por su propia naturaleza una organización interinstitucional que supuso desde su misma gestación una política de apertura al diálogo, una voluntad de entendimiento por parte de los actores locales y el establecimiento de una serie de acuerdos e instancias de gestión conformadas por las instituciones participantes. En este sentido cabe destacar la creación del Comité Gestor Binacional y el Comité Pedagógico Binacional como estructuras originales y necesarias para articular el trabajo a ambos lados de la frontera. Según el relato de los actores locales, recuperado en el libro *Cursos binacionais: relatos de uma experiência*:

"A partir de las reuniones iniciales realizadas para establecer la asociación, el grupo comienza a definir metodologías de trabajo y formas de organización para acelerar los procesos de toma de decisiones, la planificación y ejecución del proyecto. En una primera instancia se crearon dos comités y luego, después del comienzo de los cursos, se creó un tercer comité para afrontar las múltiples demandas que surgieron en el camino, inherentes a la rutina diaria de un proyecto experimental" (Dinis y Moura, 2015: 16).[29]

29. En portugués en el original. Traducción propia.

El Comité Gestor Binacional fue creado en 2010 con el objeto de abordar los asuntos y áreas estratégicas de la cooperación interinstitucional. En el año 2012, a partir de la rúbrica del "*Protocolo para la implementación, desarrollo y seguimiento de los Cursos Binacionales*" se instaura formalmente este comité, asumiendo las siguientes funciones:

- Evaluar la pertinencia de las propuestas educativas a desarrollarse en esta modalidad.
- Acordar criterios de implementación y desarrollo de los Cursos Binacionales.
- Realizar el seguimiento de la implementación y desarrollo de los mismos.
- Proponer cambios y/o modificaciones en las propuestas originales.
- Promover actividades didácticas-pedagógicas conjuntas para estudiantes y docentes en el marco de los Cursos Binacionales.

Este comité está constituido por actores de ambos países. Por Brasil participan el Rector, el Pro-rector de Enseñanza y el Director del Campus del IFSul, además de un representante del Área de Cooperación Internacional. Por Uruguay participan el Director del Centro Educativo, un representante del Programa Educativo del área del curso, un representante del Programa Planeamiento Educativo y un representante del Área de Cooperación Internacional. Si bien el protocolo indica que las reuniones deberán llevarse a cabo tres veces por año (al comienzo, a mitad y al finalizar cada ciclo lectivo) en los hechos las agendas han determinado una periodicidad menor de encuentros:

"Comitê Gestor Binacional que aí são todos geralmente duas vezes por ano, uma vez por semestre. Ou caso necessário se tem alguma coisa mais urgência alguma extraordinária a gente faz" (Directora de Assuntos Internacionais).

En cuanto al Comité Pedagógico Binacional, también creado en 2010 e instaurado formalmente por el citado protocolo en 2012, el mismo tiene como cometidos principales:

- Realizar el seguimiento didáctico-pedagógico de los cursos que se desarrollan en ambos países.
- Promover el intercambio de información y documentos que aporten al fortalecimiento de los Cursos Binacionales.
- Planificar actividades en conjunto destinadas a los alumnos de los cursos.
- Elaborar informes sobre el desarrollo de los Cursos Binacionales, los cuales se elevan al Comité Gestor.

Si bien el protocolo establece que el Comité Pedagógico Binacional debe reunirse mensualmente –y que tales reuniones deberán realizarse un mes en un país y el siguiente mes en el otro– en el caso de los Cursos Binacionales que aquí se abordan (Rivera/Santana do Livramento) las reuniones son de hecho permanentes, en virtud de las necesidades de la gestión cotidiana y de la cercanía geográfica, dado que las instituciones están radicadas en una misma conurbación, lo que también facilita este intercambio fluido. En cuanto a su com-

posición, la misma fue modificándose desde su creación. En un principio estaba conformado por los Directores de los Centros Educativos sede de los cursos, un docente del Área Técnica de cada una de las carreras de los Cursos Binacionales y los docentes de Lengua. Sin embargo, con el pasar de los años fue necesario modificar la designación de sus miembros, quedando actualmente constituido por: los Directores y Sub-Directores de los Centros Educativos, representantes del Área Pedagógica, Jefe de Enseñanza, Investigación y Extensión del IFSul, y referentes de Asuntos Binacionales de los Centros Educativos.

Finalmente, en cada una de las sedes nacionales opera el Comité Pedagógico Local, creado en 2012 con el comienzo de los primeros cursos binacionales, pero oficializado en 2013. Es el encargado del seguimiento cotidiano de los cursos binacionales, de las decisiones y acciones diarias inherentes al progreso de los cursos, del monitoreo de los estudiantes y de las acciones conjuntas en la frontera, como foros, semanas académicas y graduaciones.

Tal como sintetiza una de las autoridades consultadas:

"Todo se había organizado ya en 2010. Primero se formó el Comité Gestor Binacional para las cuestiones más macro y luego el Comité Pedagógico Binacional. Se generó la necesidad de que el Comité Pedagógico se reuniera con más frecuencia, porque las situaciones son constantes, y se hacen reuniones, a veces cada 15 días, para identificar las necesidades y situaciones a las que hay que dar soluciones legales. Lo del día a día es de cada local, pero las cuestiones de organización como las pasantías, las salidas de campo, etc. las resolvemos en el Comité Pedagógico Binacional" (Directivo IFSul).

Más allá de estas instancias de coordinación y gestión binacional, cada institución dispone para los Cursos Técnicos Binacionales de su propia estructura de dirección, administración y docencia. En el caso del campus Santana do Livramento del IFSul, tanto el equipo directivo como el plantel docente se abocan de manera exclusiva a esta oferta, mientras que para el CEPT-UTU de Rivera los Cursos Binacionales forman solamente una parte de la propuesta formativa de la institución. Esto significa que en la práctica la dedicación de los equipos de conducción resulta ciertamente dispar entre ambas instituciones, así como también la dedicación de los profesores, aspecto que se profundiza en el último apartado.

Por su originalidad, la creación y gestión de los Cursos Técnicos Binacionales de Ed. Superior supone un modelo organizacional abierto al diálogo, las discusiones y el intercambio de ideas y culturas. El hecho de que se trate de cursos que otorgan titulaciones reconocidas a ambos lados de la frontera implica una fuerte articulación a nivel curricular y una voluntad para arribar a consensos, aspectos que se relevan como centrales de esta experiencia. Asimismo, el hecho de haber surgido a partir de las voluntades locales y aprovechando ciertos vacíos legales respecto de la oferta educativa en territorios de frontera, otorga a esta

iniciativa un carácter innovador y una gestión orientada a la resolución estratégica de las dificultades y obstáculos hallados a lo largo de su proceso de gestación y que sigue caracterizando su funcionamiento cotidiano.

Vinculación con el entorno

El carácter intrínsecamente local de la iniciativa de los Cursos Binacionales coloca la vinculación con el medio en un lugar central de la gestión de esta oferta educativa. Las entrevistas efectuadas con referentes y autoridades tanto del lado de Brasil como de Uruguay muestran que actualmente el factor prioritario en este aspecto es poder garantizar a los estudiantes la realización de las pasantías/estágios. Estas prácticas profesionales forman parte de la propuesta pedagógica de los cursos y son requeridas para la obtención del título correspondiente, motivo por el cual resultan necesarias para la conclusión y acreditación formal de los trayectos formativos. Sin embargo, existen actualmente dificultades para asegurar en tiempo y forma la efectiva realización de estas pasantías.

En primer lugar, el crecimiento de la matrícula y la apertura de nuevos cursos se enfrentan con la escala y el perfil comercial del mercado local que conforman las ciudades de Rivera y Santana do Livramento, lo cual restringe las posibilidades de colocación de pasantes en algunas áreas de formación. A modo de ejemplo, se señala que los estudiantes del curso de Gastronomía suelen tener menos dificultades para realizar sus prácticas, gracias a que el CETP-UTU organiza las mismas en un parador propio que posee en Punta del Este ya que existe una importante oferta gastronómica local. Pero esto no ocurre con el resto de las especialidades, lo que lleva en muchos casos a que los estudiantes vean demorada la obtención de sus credenciales por adeudar sus pasantías.

"Para mí fue fácil hacer la pasantía en Punta del Este. La UTU nos gestionó todo y fuimos a hacer la pasantía en un lugar de UTU que se llama 'Parador Pedro Figari' en Punta del Este. Cuando llegamos ya había alguien esperándonos ahí y aprendí mucho en esas tres semanas que estuve" (Estudiante).

"Yo ahora estoy con un problema porque no puedo conseguir el título porque no logro hacer la pasantía. En Energías Renovables es más complicado, porque no hay muchas empresas en las que se pueda hacer. Para evitar eso, y no quedarme esperando que caiga una empresa del cielo, porque no va a pasar, entonces me puse a armar un proyecto de investigación. Pero el tema son los procesos para que te acepten un proyecto... hace dos años que tengo el proyecto listo y no me lo validan" (Estudiante).

En segundo lugar, se presenta una diversidad de encuadres normativos, derivada de las diferentes inscripciones nacionales e institucionales de las sedes, que impide formalizar de

manera homogénea el proceso requerido para las prácticas profesionales. En Brasil existe una regulación específica:

"El tema del estágio está institucionalizado en Brasil (...), está dentro de la política de prestación de servicios bajo la legislación brasileña. Está previsto en la ley brasileña y es una de las formas en que el trabajador puede prestar servicios a las empresas o al Estado. Existe en término de gobierno toda una legislación que regula esto" (Pro-Rectora de Extensión y Cultura).

En este sentido, el modo en que el IFSul gestiona sus vínculos con el entorno para la realización de las pasantías se enmarca en una legislación nacional y, a su vez, existe una política de estágios propia de la red de Institutos Federales que orienta las acciones de extensión de la sede de Santana do Livramento. Una de las características principales de este marco general de pasantías de los IF brasileños es que los estudiantes de los Cursos Binacionales sólo pueden realizar sus prácticas en empresas que han sido previamente conveniadas con los institutos. Asimismo, como parte de la normativa se requiere que los estudiantes uruguayos cuenten con un documento denominado CPF (Cadastro de Pessoas Físicas) para poder efectuar pasantías en empresas brasileñas.

Del lado de Uruguay también existen reglamentaciones que regulan la figura del pasante, la cual no genera derecho laboral ni requiere por parte de las empresas ofrecer una remuneración por recibir a un pasante. No obstante, para que esto ocurra de acuerdo a la ley es necesario cumplimentar una serie de documentaciones que llevan tiempo, y en algunos casos esas demoras inciden negativamente en la voluntad de las empresas para incorporar estudiantes que buscan hacer sus prácticas.

"Los convenios tienen sus tiempos, porque en Uruguay la burocracia es tremenda y el Estado uruguayo es terrible. Yo no tuve problemas porque el docente encargado de pasantías me trajo todos los papeles, ellos gestionaron todo, yo no me molesté para nada. Pero me llama la atención que los papeles van a Montevideo y allá se tranca todo (...) cuando demoran los trámites en Montevideo, el empresario a veces opta por contratar y entonces se pierde el lugar de la pasantía. Pero ese es un problema del Estado, no de los institutos de enseñanza técnica. A mí me encanta cómo trabajan en la Escuela Técnica y tengo muy buena relación con los docentes de los pasantes" (Empresario gastronómico, Rivera).

La condición binacional de los cursos genera así que las instituciones y los estudiantes deben gestionar de manera diferenciada sus prácticas profesionales, tal como señala uno de los entrevistados: "En los binacionales, cuando el alumno hace pasantía en Uruguay se rige por la ley uruguaya; y si el estágio es en Brasil, se rige por la Ley Brasilera. Entonces hay una tarea administrativa compleja en cada caso de estágio".

También se plantea una asimetría entre las instituciones parte de los Cursos Binacionales, en tanto que del lado de IFSul existe una Coordinación de Estágios que depende del

área de Extensión y Cultura, pero esta figura no está estipulada en el caso del CEPT-UTU de manera específica para las pasantías relacionadas con la oferta de Cursos Binacionales. El relato de un docente uruguayo destaca esta vacancia dentro de la estructura binacional uruguaya y refuerza algunas de las cuestiones antes señaladas: la complejidad legal que implican las pasantías y las dificultades para conseguir espacios de prácticas profesionales.

"Yo trabajo en una Unidad de Alfabetización Laboral, trabajamos en docencia indirecta. En el caso de los cursos binacionales no tienen ese apoyo, porque esa unidad es general para toda la UTU. Pero los estamos asistiendo para facilitar las pasantías. Mi trabajo es hablar con las empresas y celebrar convenios, que es muy difícil. Además del tema legal hay una idiosincrasia de frontera que torna difícil celebrar el convenio, legalizarlo. La burocracia del Estado uruguayo es muy compleja, entonces, yo me encargo de inscribir a los pasantes en el Ministerio de Trabajo 'como pasantes', para evitar problemas. Hay cursos que tienen 200 horas de pasantías, algunos más otros menos. Es un problema encontrar lugares para pasantías, por eso se está pensando cambiar la pasantía obligatoria por otro tipo de evaluación de final de curso."

Otros actores relevantes en lo que refiere a la vinculación con el entorno son las autoridades políticas locales: la Intendencia de Rivera y la Prefeitura de Santana de Livramento. Se trata en ambos casos de instancias comprometidas con la iniciativa de los Cursos Binacionales, a los cuales manifiestan su apoyo por considerarlos un logro muy relevante para el desarrollo local. Además de ofrecer espacios para prácticas profesionales, entre la Intendencia de Rivera y la Prefeitura de Santana do Livramento han creado una Secretaría Binacional de Educación Superior, un órgano de fomento local orientado a sostener el desarrollo educativo de la región y a fortalecer las iniciativas de formación binacionales.

Se trata así de un aliado estratégico, dado que actualmente la economía de la conurbación Rivera/Santana do Livramento está fuertemente basada en el comercio de frontera y el llamado "turismo de compras" –la ciudad ha tenido un fuerte crecimiento de locales de free shop– y ambas autoridades políticas buscan generar un progresivo desarrollo en otras áreas, siendo una de ellas el ámbito educativo y académico. Actualmente la ciudad cuenta con sedes de la Universidad de la República de Uruguay, centros de Formación Docente, la nueva Universidad Tecnológica (UTEC), el CEPT-UTU con sus cursos de nivel medio y los terciarios binacionales. Asimismo, del lado de Brasil se han radicado sedes de la Universidad Federal de la Pampa, de la Universidad Estadual de Río Grande del Sur, una universidad privada y el campus del IFSul que oferta los cursos binacionales. Esta configuración representa así una oportunidad para el desarrollo de un polo educativo-académico, y las autoridades locales consideran que los Cursos Binacionales constituyen un modelo a seguir para toda la educación superior en esta zona de frontera.

"Los Cursos Binacionales son un logro, porque éste es un conurbano que tenía sus limitaciones dado que parte de la población de la ciudad era de una nacionalidad y parte de la

otra y tenían títulos que se reconocían en una parte de la ciudad pero no en la otra. Así que esto que nació en el seno de la Enseñanza Técnica, es el sueño de muchos años y abre un antecedente para que la Educación Superior universitaria recorra el mismo camino de estas experiencias binacionales" (Intendente de Rivera).

Aspectos pedagógicos

En función del rastreo documental, se advierte que la organización pedagógica de los Cursos Binacionales se basa en un enfoque que privilegia el abordaje por proyectos y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Se reconoce la necesidad de formar a los estudiantes en las competencias necesarias para una inserción efectiva en el ámbito productivo de referencia, aunque no necesariamente se explicita que el enfoque de formación por competencias sea el que orienta la organización del currículum. De hecho, en el documento Proyecto Pedagógico Institucional del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Res. Nº 11/2006) se dedica un apartado a discutir la noción de competencia, destacando su fuerte penetración en el discurso educativo durante los últimos años, así como también su carácter polisémico y la amplitud de sus alcances.

"No existe un concepto o definición universal de 'competencia', ya que abarca una amplia variedad de calificaciones humanas. La legislación indica la construcción de competencias que permiten una visión crítica de la vida, de las relaciones sociales, del desarrollo de la ciencia, la tecnología y de las consecuencias de las actitudes y acciones humanas" (*op. cit.*).[30]

Por ello, como se señala en el mencionado documento, una organización curricular que busque desarrollar competencias vinculadas a un mundo laboral caracterizado por un proceso de transformación permanente debe ser flexible y preparar a los estudiantes no sólo para poder adaptarse a esos cambios sino también para participar e intervenir sobre los mismos:

"La noción de competencia, lejos de ser apropiada acríticamente por parte de la escuela, debe convertirse en objeto de análisis de los protagonistas de la educación, para que puedan develar y reconocer su verdadero significado. (...) En esta perspectiva, se vuelve necesario diseñar un proyecto de curso en continuo movimiento de flexibilización curricular, cuyo plan de estudios contemple una relación pedagógica dialógica, una base científica sólida, formación de ciudadanía crítica y preparación para el mundo del trabajo, aportando la ética y la solidaridad como valores fundamentales en la formación profesional" (*op. cit.*).[31]

30. En portugués en el original. Traducción propia.

31. En portugués en el original. Traducción propia.

En el marco de la tarea formativa vinculada con los Cursos Técnicos Binacionales, el desarrollo de competencias se asocia con la necesidad de articular los conocimientos específicos vinculados al perfil profesional de egreso de los cursos con otras habilidades transversales que posibilitan el despliegue de los mismos en el ámbito socio-productivo: trabajo en equipo, apertura cultural, solidaridad, responsabilidad profesional, entre otras. Un ejemplo de este abordaje puede reconocerse en el plan curricular del Curso Binacional "Informática para Internet" en el cual se detallan tanto las competencias técnico-cognitivas a desarrollar por los estudiantes como también las actitudinales-conductuales, vinculadas con su comportamiento como profesional (Anexo Res. 93/12). El trabajo por proyectos se postula así como un modo de integrar ambas dimensiones en la formación de los futuros profesionales.

Otro aspecto relevante de la gestión pedagógica de los Cursos Binacionales es que las instituciones parte no resignan sus particularidades ni tampoco los marcos de referencia más amplios respecto de la Enseñanza Técnica Superior propia de cada país. El principal desafío de esta oferta educativa fue –y sigue siendo– encontrar el modo de tomar definiciones curriculares consensuadas que permitan validar las titulaciones a ambos lados de la frontera partiendo de su pertenencia a sistemas educativos nacionales diferentes. La instancia principal encargada de armonizar estas cuestiones es el Comité Pedagógico Binacional conformado, como se señaló, por actores del CEPT-UTU del lado uruguayo y del Campus de IFSul del lado brasilero. Luego, cada escuela o instituto tienen sus propias coordinaciones, equipos docentes y encargados de pasantías de acuerdo con la organización propia ya existente para las distintas instancias del CEPT-UTU y los diferentes campus del IFSul. En ese sentido, la organización curricular y pedagógica de los Cursos Binacionales es una adaptación a partir de lo que cada país plantea en sus políticas y del modo en que funcionan sus instituciones. El relato de uno de los docentes entrevistados resulta ilustrativo respecto de la particularidad de este tipo de procesos:

"Participé de la confección del programa de este curso en el nuevo Plan Binacional a finales del 2016, fue muy interesante haber trabajado con los colegas de IFSul. Se basó en anteriores planes de estudios como el binacional de Control Ambiental que ya existía. Nos llevó 2 o 3 meses. Lo primero que se hizo fue recortar el plan, reducir la carga horaria porque Brasil tiene programas marco y había que adaptar el nuestro. Ahora entre los técnicos estamos viendo la posibilidad de ampliar las horas a través de alguna capacitación o especialización posterior, porque Uruguay tenía cursos de mayor carga horaria" (Docente uruguayo, Control Ambiental).

Este aspecto se encuentra debidamente señalado en el *Protocolo para la implementación, desarrollo y seguimiento de los Cursos Binacionales*, en el cual se señalan tanto las cuestiones que deben ser objeto de consenso entre las instituciones como también las particularidades que deben respetarse. Por un lado, en el citado protocolo se destaca que:

- La elección de las orientaciones o los tipos de cursos se resolverá a través de consenso.
- El diseño de las propuestas pedagógicas serán elaboradas por el país que las desarrollará en acuerdo con la contraparte.
- Los Cursos Binacionales tendrán que ser aprobados por las autoridades educativas correspondientes de ambos países.
- El certificado tendrá validez regional (Brasil-Uruguay), cuyo reconocimiento será automático sin necesidad de realizar trámite de reválidas.

Asimismo, entre las cuestiones que remiten a la autonomía de las instituciones, cabe señalar que los criterios de selección y la documentación necesaria para el ingreso de los estudiantes son definidos por cada una de ellas. Si bien todos los cursos son gratuitos y requieren la finalización del nivel medio de estudios –dado que se trata de cursos de nivel terciario– el modo de acceso es un aspecto divergente entre las instituciones, dado que el ingreso al IFSul se lleva a cabo mediante un examen (vestibular) cuyo resultado determina el orden de prioridad de acceso a los cursos; mientras que en el caso del CEPT-UTU el ingreso se determina por sorteo entre todos los inscriptos.

El modo de acceso a los cargos por parte de los docentes constituye otro elemento de diferenciación. Mientras que los profesores uruguayos del CEPT-UTU pueden concursar por horas que están asignadas a un destino concreto (en este caso, los Cursos Binacionales), los docentes de la red de IF brasileños aplican a un cargo de mayor carga horaria, por lo cual suelen desempeñarse en varias materias, y no tienen definido su destino al momento de concursarlo. En este sentido, mientras que los docentes uruguayos "eligen" trabajar en el territorio fronterizo Rivera/Santa do Livramento, esto no ocurre necesariamente en el caso del IFSul. Los testimonios de algunos de los docentes entrevistados ilustran esta disparidad de situaciones:

"Yo elegí horas en este curso, desde Montevideo. Tenía experiencia como docente y llegué hasta acá, crucé el país, porque me gusta mucho la docencia y me llamó la atención esta oferta. Es un desafío trabajar con estudiantes uruguayos y brasileros" (Docente uruguaya).

"Somos 10 profesores concursados con maestría o doctorado en ciencias de la informática. Cuando llegamos a Livramento nos encontramos con los binacionales. Hicimos una buena experiencia, pero cuando llegué no había apoyo en español, ahora sí hay un proyecto de extensión para enseñanza de español para profesores. Yo aprendí español con mis alumnos" (Docente brasileño).

"En IF somos profesores federales, concursamos y podemos trabajar en cualquier Estado de Brasil. Yo trabajaba en Santa Catarina y luego vine para acá, entonces tenía dificultad con la lengua porque en el primer llamado que nos hicieron no nos pedían el conocimiento del español. Para mí fue toda una experiencia, al principio incluso asustadora" (Docente brasileña).

Tal como se desprende de los relatos citados, la cuestión del lenguaje es un rasgo característico de esta experiencia. Desde su concepción, los Cursos Binacionales se han propuesto como objetivo atender a la población de ambos países, sin importar en qué locación se lleve a cabo el curso. Por ello, cada institución (IFSul y CEPT-UTU) reserva el 50% de los cupos para brasileros y 50% para uruguayos.[32] Por ello, en las aulas conviven estudiantes de ambos países y se habla tanto el idioma español como el portugués y el "portuñol", que surge de la mixtura de ambos lenguajes y es muy común en este territorio de frontera. Las evaluaciones también pueden ser realizadas por los estudiantes en ambos idiomas y los certificados que se otorgan de finalización de los cursos también son emitidos en español y portugués. Una de las entrevistadas que formó parte de la gestación de estos cursos destaca la importancia de haber instalado desde el comienzo el uso indistinto de las lenguas maternas de los estudiantes:

"Éste fue también un gran desafío para los docentes, el tema de los idiomas (...) porque la discusión fue si se usaba el idioma del país o no, en las evaluaciones qué idioma usarían. Entonces los docentes de portugués y español crearon una metodología única para trabajar juntos en clase. Esta metodología fue desarrollada por las dos primeras docentes de estos cursos y, que yo sepa, no han continuado en el campus, ya no están. Pero lo que ellas consiguieron poner de relieve fue la importancia de utilizar la lengua materna de los actores: si eres uruguayo hablas español y si eres brasileño hablas portugués y en las evaluaciones se aceptan ambos, incluso en las evaluaciones escritas utilizan 'portuñol' normalmente, o solo portugués, o solo español" (Directora de Asuntos Internacionales).

Este aspecto, que se vincula estrechamente con el carácter intercultural que promueven los Cursos Binacionales, fue también destacado positivamente por los estudiantes uruguayos entrevistados:

"Para mí fue muy rico el intercambio cultural. Cada uno habla en su idioma porque es mejor así. Cuando un brasilero intenta hablar en español se le entiende menos que si habla en portugués, así que decidimos funcionar así. Interactuar con personas de otro país, es muy enriquecedor".

"Yo tenía incorporado ya los dos idiomas, y como no me fui a Montevideo como muchos compañeros, entonces para mí eso era natural. Yo tengo amigos casados con brasileras, tengo familiares de ambas lenguas. Siempre tuve muy buen vínculo con los brasileros y me hice más amigos brasileros en IFSul."

"A mí tampoco me costó nada, me pasa que ni me doy cuenta qué idioma estoy hablando. Podemos leer un texto en portugués y traducirlo simultáneamente al español."

32. Según se detalla en el *Protocolo para la implementación, desarrollo y seguimiento de los Cursos Binacionales*, si uno de los países no llegara a ocupar los cupos que le corresponden, entonces se permite que estudiantes del otro país completen las vacantes de los cursos

"Unos profesores hablan en español y otros en portugués. A los profesores brasileros que no son de frontera, los tuvimos que ayudar con el español (*risas*)."

De este modo, las percepciones de los diferentes actores entrevistados –docentes, coordinadores, gestores, estudiantes– coinciden en señalar la voluntad de apertura y la flexibilidad para alcanzar los consensos necesarios que forman parte del espíritu de los Cursos Binacionales y que también tienen su correlato en las definiciones pedagógicas más generales y en la cotidianeidad del trabajo formativo en las instituciones.

d) Análisis en clave comparada

A partir del análisis de los casos de estudio de Argentina (Instituto Beltrán), Chile (Instituto Profesional Los Lagos) y Brasil/Uruguay (Cursos Binacionales), en este último apartado, se presenta una lectura en clave comparativa de los principales temas emergentes en cada una de las dimensiones consideradas, buscando poner de relieve tanto las similitudes encontradas como también las particularidades y rasgos distintivos de cada experiencia, desde la perspectiva conceptual propuesta en los puntos de partida.

Dimensión organizacional/técnico administrativa

Respecto del modo de organización institucional, un rasgo común que emerge del análisis es que los casos estudiados forman parte de una red institucional mayor en la cual se insertan. En el caso del Instituto Profesional Los Lagos, la Sede San Antonio conforma un sistema junto con otras sedes de la institución, distribuidas en gran parte del territorio chileno; asimismo, depende administrativamente de la Universidad Los Lagos, lo cual amplía y fortalece su red de pertenencia. El campus Santana do Livramento también se constituye como una de las 14 sedes que el IFSul posee en territorio brasileño, insertándola así en un contexto institucional mucho más amplio. De manera similar, la Escuela Técnica Superior y el Polo Tecnológico de Rivera dependen del CEPT-UTU, un consejo de carácter nacional con numerosas instituciones en todo Uruguay. Por último, el Instituto Beltrán de Argentina desarrolla su oferta de ETS bajo un encuadre institucional de unidad integrada, cuyo rasgo particular es el convenio fundacional que se establece entre el área de educación de la Provincia de Buenos Aires y un sindicato nacional de larga trayectoria y fuerte presencia en el sector metalúrgico, asociado a una Fundación que se encarga de los aspectos administrativos y financieros. Asimismo, cuenta con apoyo de los Ministerios de Educación y Trabajo tanto del ámbito provincial como nacional. De este modo, también se verifica una fuerte red que evidencia un entramado con el desarrollo local.

Otro elemento de similitud en los casos estudiados es que las carreras de educación terciaria tecnológica se encuentran vinculadas con otras instancias formativas que resultan complementarias: instancias de formación profesional continua, educación formal de nivel medio u otras carreras superiores. En algunos casos, estas ofertas forman parte de la propuesta educativa de las propias instituciones, mientras que en otros se hallan formalmente articuladas con otros establecimientos educativos de su entorno.

En relación con la conducción de estas instancias formativas, fue posible observar que se privilegia el trabajo colegiado de los equipos directivos. En esta misma línea, también resulta habitual la conformación de Consejos y Comités como instancias de organización que amplían la participación a otros actores institucionales (docentes, jefes de área o departamento) y también extra-institucionales (funcionarios locales, empresas, sindicatos, directivos de otros establecimientos educativos del entorno, etc.).

Otro aspecto relevante del modelo de organización de las instituciones estudiadas es el modo de acceso a los cargos directivos y de docencia. En este aspecto se aprecian tanto similitudes como diferencias entre los casos abordados. Por un lado, la conformación de los equipos directivos suele estar vinculada a elecciones personales de las autoridades centrales, salvo en el caso del IFSul donde el director del campus Santa do Livramento es elegido por la comunidad académica y luego éste designa de manera personal a su equipo de conducción. En las entrevistas realizadas se comprobó también que quienes integran los equipos directivos tienen una trayectoria previa en las instituciones que luego conducirán y/o en el sistema de educación técnico profesional, aspecto que se desarrolla más ampliamente en el capítulo siguiente. Por otro lado, el acceso a los cargos docentes muestra dos modalidades posibles: el concurso público –cuyas características son determinadas por el estatuto docente que rige en cada uno de los países– y la contratación directa. La primera de estas opciones es la que prevalece en el caso de los Cursos Binacionales, dado que tanto los profesores uruguayos como brasileños ingresan a los mismos mediante concurso. En cambio, en el Instituto Beltrán las contrataciones se efectúan mediante selección directa del personal, ponderando sus antecedentes, perfil y trayectoria. Finalmente, en el caso del Instituto Profesional Los Lagos se expresa una combinación de ambas modalidades, siendo algunos cargos cubiertos por la vía del concurso público y otros por contratación directa.

En cuanto al tipo de dedicación, también es posible observar modalidades diferentes. Por un lado, hay instituciones que propician un tipo de dedicación parcial en sus docentes, ya sea porque consideran relevante que los mismos tengan un perfil profesional mixto que combine docencia con desempeño profesional (como ocurre en el Instituto Beltrán), o bien porque el modo de contratación se efectúa por módulos horarios acotados (como en el caso del CEPT-UTU). Por otro lado, hay instituciones que propician una dedicación exclusiva (IFSul) o semi-exclusiva por parte de sus docentes (Instituto Profesional Los Lagos), lo cual puede propiciar un mayor grado de estabilidad e involucramiento institucional del profeso-

rado, pero también tiene como consecuencia un menor nivel de involucramiento directo de sus docentes en el mundo socio-productivo.

Cabe señalar que más allá de los diferentes modelos de gestión que caracterizan a las experiencias estudiadas, se trata en todos los casos de instituciones educativas con una clara impronta inclusiva, ya sea por el perfil de la matrícula que convoca (IP Los Lagos), por el carácter gratuito de su oferta (Cursos Binacionales e Instituto Beltrán), o por la ausencia de instancias de selección previas como exámenes de ingreso. La única excepción al respecto se halla en el IFSul, que implementa una evaluación (vestibular) como modo de selección de acceso a las vacantes ofrecidas.

A partir de lo expuesto, se verifica así –recuperando los aportes de Ball (*op. cit.*)– el interjuego macropolítico y micropolítico para la construcción de las estrategias desarrolladas en las instituciones estudiadas. El rol de los actores resulta clave para la construcción de sentido del accionar educativo: son los actores los que construyen significado, son influyentes y conforman así el modelo de gestión de las instituciones en estudio. En los tres casos se identifica un marco regulatorio aportado desde el nivel macro, que no es el factor determinante para la caracterización de la dimensión en estudio. Es el interjuego de estas regulaciones con las apropiaciones que hacen de éstas, los equipos directivos y los agentes sociales. Son estas "arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas son producidas, reproducidas creadas y ejecutadas" (Ball, *op. cit.*).

Dimensión socio-comunitaria, socio-productiva y científico-tecnológica

En función de la indagación efectuada, los actores involucrados en la red de relaciones de los institutos son: empresas, comercios y cámaras vinculadas a la producción y los servicios (entorno socio-productivo); otras instituciones educativas como universidades, escuelas secundarias u otros institutos superiores (dimensión científico-tecnológica); actores políticos y sociales locales, como intendencias, ONGs, delegaciones municipales, fundaciones, etc. (dimensión socio-comunitaria). Todas las experiencias estudiadas se caracterizan por desarrollar acciones dirigidas a establecer lazos con su entorno social, productivo y educativo. En parte, este factor se vincula con las propias características de estas ofertas de educación técnico profesional que tienen una clara orientación a la inserción laboral de sus egresados y requieren conocer el contexto local y regional con el cual deberán interactuar sus futuros egresados, sus necesidades, demanda de perfiles, niveles de actualización tecnológica, etc.

Un elemento central en este sentido es la necesidad de incorporar en su propuesta pedagógica la realización de salidas educativas, visitas a empresas y prácticas profesionales, pasantías o estágios. El Instituto Beltrán encuentra en el perfil de sus docentes, en su pertenencia sindical y en la conformación de sus espacios colegiados un modo de facilitar el acceso de

los estudiantes a las prácticas profesionales. Particularmente en el caso de los Cursos Binacionales este aspecto se revela como crítico, demorando incluso la conclusión de los trayectos formativos por parte de los estudiantes y la obtención de sus correspondientes titulaciones. La situación de la Sede San Antonio del IP Los Lagos es muy particular en este aspecto, dado que es la única institución en la cual la demanda local del entorno socio-productivo –por contar con pasantes– sobrepasa las necesidades y capacidad de oferta del instituto.

El vínculo con autoridades políticas locales también aparece como un elemento relevante de la red de relaciones que establecen las instituciones. El caso de los Cursos Binacionales resulta paradigmático en este sentido, dado que las intendencias de ambos lados de la frontera han apoyado fuertemente esta iniciativa y la consideran un factor de desarrollo para la región. Asimismo, en el caso del Instituto Profesional Los Lagos fue destacado por los entrevistados el buen vínculo con las autoridades municipales de San Antonio, que les facilitan la participación en ferias locales e instancias de promoción y difusión de su oferta académica. Finalmente, también en el caso argentino fue posible apreciar este tipo de vínculo con las autoridades políticas locales, siendo en este caso incluso institucionalizadas mediante la participación de funcionarios de la Municipalidad de Avellaneda en el Consejo Asesor del Instituto Beltrán.

Finalmente, otros interlocutores que se perfilan como actores de relevancia son las restantes instituciones educativas que operan en el entorno local. Por un lado, se destaca la difusión de la oferta entre las escuelas secundarias, cuyo objetivo central es captar nuevos estudiantes y constituye una labor habitual de los institutos estudiados. En el caso particular del Instituto Profesional Los Lagos, la Casa Central de la cual depende estableció un convenio con los Liceos Técnicos que promueve y facilita el tránsito de alumnos desde el nivel medio hacia las carreras terciarias. En este sentido, la articulación con la educación secundaria no depende sólo de las acciones particulares que pueden desplegar las autoridades y docentes de la Sede San Antonio, sino que se encuentra institucionalizada en una instancia organizativa mayor. Por otro lado, en el Instituto Beltrán resulta evidente la fluida relación que sostiene con las escuelas secundarias técnicas de la región, dado que las mismas fueron destinatarias de acciones de capacitación docente y de actualización tecnológica por parte del instituto incluso antes de que se gestara la oferta de nivel superior. Asimismo, este vínculo se formaliza mediante la participación de los directivos de estas escuelas secundarias en el Consejo Asesor del Instituto Beltrán. Por otro lado, se presentan también como relevantes los vínculos con las universidades y otras instituciones terciarias, ya sea para gestionar instancias de formación y actualización docente como también para articular trayectos formativos que permitan a los estudiantes dar continuidad a sus estudios y acceder a titulaciones de grado.

Cabe mencionar que si bien en la práctica cotidiana las instituciones estudiadas funcionan de algún modo como enlace para la colocación laboral de los estudiantes, esta tarea no se encuentra aún formalizada sino que surge mayormente por demanda espontánea del

entorno. Según fue posible advertir a partir de las entrevistas y relevamientos efectuados, son las empresas y los organismos situados en el área de influencia territorial de las instituciones quienes se ponen en contacto con éstas buscando perfiles profesionales específicos –tal como fue señalado por las autoridades del Instituto Profesional Los Lagos y el Instituto Beltrán– o bien es la propia dinámica de la realización de pasantías y estágios la que puede derivar eventualmente en la contratación de los pasantes por parte de quienes los reciben, situación que fue mencionada por algunos estudiantes de los Cursos Binacionales.

A partir del análisis presentado para esta dimensión, se verifica la centralidad del diálogo con el exterior como estrategia de mejora de la oferta y construcción de viabilidad de la misma. Siguiendo a Cabrero (*op. cit.*) se recupera el enfoque propuesto en el que se considera una visión de lo público no sólo desde lo gubernamental, sino como una "búsqueda para la interpretación de los puntos de encuentro y desencuentro de los mismos". Es así que, en los casos estudiados, se reconoce una articulación público-privada, la cual imprime una dinámica que adopta diferentes estrategias conforme cada caso y el interjuego de los actores involucrados, sin perder la centralidad del Estado requerida en la construcción de una política pública inclusiva.

Dimensión pedagógico-didáctica

Otro rasgo de continuidad en las experiencias abordadas por este estudio es el abordaje por proyectos como estrategia para desarrollar el trabajo de enseñanza, ponderada por los actores entrevistados tanto por la posibilidad de articular de manera efectiva contenidos teóricos y prácticos como por permitir la puesta en acción de las llamadas "habilidades blandas" o "competencias transversales": las habilidades de comunicación, la disposición para el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la orientación hacia objetivos, la responsabilidad ética por los procesos y los resultados del trabajo. En cuanto al modo de alcanzar estos objetivos, solamente en el caso del Instituto Profesional Los Lagos se establece de manera explícita la modalidad de aprendizaje por competencias, ya que en el resto de los casos se señala la necesidad de desarrollar determinadas habilidades y saberes en los estudiantes, así como competencias cognitivas y actitudinales (como en el caso del IFSul), pero no se adopta como enfoque pedagógico.

Un rasgo común a todas las experiencias analizadas es la búsqueda de propuestas educativas que se aparten de las clases expositivas tradicionales. Con el objetivo de otorgar mayor centralidad a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se propicia el abordaje de los contenidos curriculares mediante simulaciones y el trabajo sobre problemas reales en situaciones de laboratorio. Estas estrategias –habituales en las instituciones estudiadas aunque en algunos casos parecen estar más extendidas que en otros– se complementan con salidas directas y visitas a empresas para observar el modo en que se trabaja en con-

textos reales; y con las prácticas profesionales, pasantías o estágios que los estudiantes realizan como parte de su recorrido formativo. Se busca así que los estudiantes puedan tener un contacto con el medio socio-productivo en el cual se insertarán desde el inicio de su formación.

Respecto de esto último, es importante señalar que el perfil de los docentes es un elemento que los entrevistados han destacado como un factor que puede favorecer este tipo de prácticas de enseñanza. Los profesores que cuentan además con inserción profesional pueden conocer por su propia experiencia el modo en que se desarrolla el trabajo en sus sectores de referencia, cuáles son las demandas de formación que se requieren, el grado de actualización tecnológica de las empresas, los problemas y las situaciones a los que se enfrentan cotidianamente los trabajadores, etc. Este conocimiento de primera mano resulta así un insumo valioso al momento de diseñar e implementar propuestas pedagógicas que enfrenten a los estudiantes con el desafío de movilizar conocimiento y saberes para abordar problemas reales vinculados con el desempeño laboral. Al respecto, cabe destacar que tanto en el IP Los Lagos como en el Instituto Beltrán se observó la intención clara de incorporar estos perfiles mixtos al plantel docente, mientras que en el caso del IFSul algunos de los entrevistados plantearon como problemática la tendencia a un tipo de enseñanza cada vez más "academicista" en parte vinculada al perfil de los docentes y a su modalidad de desempeño en cargos de dedicación exclusiva que desalientan esa doble inserción docente-profesional.

En esta dimensión, centrada en la gestión de la enseñanza y aprendizaje, se verifica una superación del debate en torno al concepto de competencias, el cual aparece integrado (en mayor medida en el caso de Chile), verificándose la centralidad del aprendizaje basado en proyectos, la superación de clases expositivas y diálogo con el entorno. En los tres casos el modelo de gestión institucional incorpora estrategias para ello y se destaca el perfil de los docentes, con experiencia sectorial en el mundo del trabajo. Este último punto será retomado y desarrollado en profundidad en el siguiente eje, trayectorias.

Capítulo 6.
Las trayectorias formativas de los equipos directivos

En este capítulo se analizan las trayectorias formativas de los equipos directivos y de los perfiles de coordinación y gestión de los casos de estudio: el Instituto Profesional Los Lagos, Sede San Antonio (Chile); el Instituto Tecnológico Beltrán (Argentina) y los Cursos Binacionales realizados por el IFSul (Brasil) y el CEPT/UTU (Uruguay). La información recogida para este eje surgió de la aplicación de una encuesta auto-administrada dirigida a integrantes del equipo directivo, perfiles de coordinación y gestión institucional (32 en total) en la cual se abordaron las siguientes dimensiones.

Datos personales: incluye información personal como la edad, el género, la antigüedad en el desempeño del cargo actual y en la actividad docente; la modalidad de acceso al cargo y el máximo nivel educativo alcanzado.

Trayectoria profesional: se refiere a las diferentes inserciones profesionales de los integrantes de equipos directivos a lo largo de su recorrido laboral, en el ámbito educativo, en el medio socio-productivo y/o en otros ámbitos de gobierno y las percepciones sobre el posible impacto que esos recorridos pudieran aportar al desarrollo profesional en la gestión institucional.

Trayectoria formativa: aborda, por un lado, el tipo de formación y el área temática de los cursos y capacitaciones que los encuestados pudieron haber realizado y, por otro lado, se indagó acerca de sus percepciones sobre la relación entre la formación recibida y la labor desempeñada en la actualidad. Al respecto, se solicitó que realicen una valoración de su formación, identificando carencias y aportes, así como también se requirió la identificación de personas y situaciones que hayan colaborado en su crecimiento laboral.

Desempeño en el cargo: indagó aspectos tales como la relación con el equipo docente; la articulación y modalidad de trabajo del equipo directivo; la identificación de aspectos desafiantes de la labor desempeñada, la identificación de dificultades y logros y el grado de satisfacción con la gestión realizada. Finalmente, se solicitó una reflexión acerca de los tópicos ineludibles que debería incluir una propuesta formativa dirigida a los perfiles de gestión institucional, así como los atributos personales considerados necesarios para realizar un buen desempeño en un cargo directivo.

El capítulo se organiza en dos apartados. En el primero se presenta de modo descriptivo la información recabada en cada una de las cuatro instituciones, organizada en función de las dimensiones mencionadas; en el segundo se realiza un análisis en clave comparada de los principales elementos identificados.

a) Descripción por institución de las dimensiones bajo análisis

Argentina. Instituto Tecnológico Beltrán

En el Instituto Beltrán se entrevistaron a 7 miembros del equipo directivo que cumplen diversas funciones de gestión, coordinación y dirección. 4 de ellos son hombres y 3 son mujeres, con un promedio de edad de 47 años. Más de la mitad se encuentran trabajando en el Instituto desde hace 7 años, momento de su puesta en marcha, y todos ellos tienen vasta experiencia como docentes. En cuanto a sus estudios, 4 de ellos realizaron una carrera universitaria y 2 tienen además título de posgrado. Respecto de las modalidades de acceso al cargo, las respuestas dadas se distribuyeron de forma equitativa entre los cargos concursados y los originados en ofrecimientos personales por parte de otros directivos para integrar el equipo.

Trayectoria profesional

En esta dimensión se abordó, en primer lugar, la experiencia laboral que los actores han tenido en otras instituciones del ámbito educativo, en el medio socio-productivo o en agencias gubernamentales. Casi todos los contactados tuvieron experiencia como docentes en todos los niveles educativos, desde el nivel primario hasta el superior; 1 de los actores tuvo experiencia en áreas de investigación académica y otro en cargos de gestión educativa. Con respecto a la inserción profesional en el medio socio-productivo, 5 de los respondientes afirmaron haber trabajado en cargos técnicos del sector privado y 2 mencionaron no tener experiencia en el sector. Aquellos que estuvieron insertos en el medio socio-productivo, afirmaron que la experiencia impactó positivamente en su desempeño en el Instituto, en tanto que:

- facilitó el trabajo en equipo,
- mejoró la modalidad de organización del trabajo y los tiempos para su realización,
- aportó una visión estratégica del trabajo en función del cumplimiento de objetivos,
- posibilitó la vinculación del instituto con actores del mundo socio-productivo y del sistema científico-tecnológico.

Solamente 3 de las personas entrevistadas tuvieron experiencias de trabajo en ámbitos de gobierno, ya sean en el nivel nacional, provincial o municipal. De esa experiencia profe-

sional, valoraron particularmente la red de contactos que les ha permitido ampliar las vinculaciones del Instituto con otros actores sociales e institucionales, promoviendo acciones de intercambio, generando apoyos e incluso, recursos técnicos materiales.

En relación con el surgimiento del interés por el trabajo en espacios educativos, más de la mitad de los consultados mencionaron haber tenido un temprano interés por la docencia y la educación que se puso de manifiesto ya en la escuela secundaria o al momento de decidir su formación terciaria/universitaria. Otro grupo menor, afirmó que su interés por desarrollarse en ámbitos educativos surgió con la creación misma del Instituto y con el reconocimiento del valor de la educación para ampliar y mejorar las oportunidades laborales y colaborar con la mejora de la calidad de vida de las personas. Asimismo, dentro de las motivaciones descriptas para desempeñar su cargo actual, se mencionó la importancia de integrar el equipo de trabajo del instituto:

"Cuando me acerqué al Beltrán, el proyecto educativo me resultó de sumo interés ya que los objetivos, la metodología y los recursos fueron y son muy diferentes a los que habitualmente se encuentran en instituciones educativas similares. En ese aspecto, y gracias al apoyo del Rector Institucional, comencé a trabajar en proyectos de Investigación y Desarrollo. Uno de los principales desafíos además del proyecto educativo, es aplicar la tecnología que se enseña en la carrera para que se convierta en una herramienta para el estudio y resolución de problemas en diferentes ámbitos y problemas habituales. Hoy más que nunca los desarrollos científicos tecnológicos generan un gran aporte a la comunidad, produciendo mejoras en la calidad de vida de las personas. Soluciones simples o complejas, sólo requieren de un equipo de trabajo que comparta la visión de la problemática actual y su deseo de solucionarlo. Como una contribución especial acerqué al Instituto empresas de reconocida trayectoria a nivel Mundial (IBM, Microsoft, Oracle, etc.), con las que se celebraron acuerdos de cooperación que representaron un muy importante aporte de tecnología al Instituto" (Miembro del equipo directivo del Instituto).

Trayectoria formativa

Esta dimensión de análisis profundizó en aspectos vinculados al tipo de formación realizada, sus aportes para el trabajo, así como sus vacancias y necesidades formativas actuales. En cuanto a la valoración de las instancias formativas realizadas para el ejercicio profesional actual, poco más de la mitad de los entrevistados mencionó la formación post-universitaria específica, mientras que los 3 restantes afirmaron que todas las instancias formativas y experiencias realizadas han aportado valiosos conocimientos y herramientas para su desempeño profesional actual. Por otro lado, solamente 2 de los 7 entrevistados destacaron haber tenido una formación específica en gestión y conducción educativa; mientras que quienes no han recibido capacitaciones formales sobre la temática, destacaron la relevancia de los intercambios con colegas, con autoridades y el mismo desarrollo del trabajo de gestión como una instancia valiosa de aprendizaje.

"El espacio que transito es dentro del ámbito del Instituto Tecnológico Beltrán, mediante la interacción con las diferentes autoridades de la institución, reuniones de los diferentes consejos (Académico y Asesor). Sin dudas, el equipo de conducción fomenta y ejerce la docencia en todos los ámbitos de la institución" (Jefe de Departamento del Instituto).

Luego, se abordaron las percepciones de los actores acerca de sus vacancias formativas: 3 de ellos afirmaron no tener requerimientos formativos o que los mismos ya han sido cubiertos. Entre los que identificaron necesidades de formación, se mencionaron cuestiones normativas, manejo económico y financiero de instituciones educativas y contenidos vinculados a identificar y resolver situaciones de conflicto interpersonal.

En cuanto a la identificación de personas o situaciones que hayan ayudado a tomar decisiones para el ejercicio del cargo actual, los actores consultados realizaron menciones personalizadas a colegas o superiores dentro de la Institución, pero también se refirieron a la modalidad de trabajo propia del instituto que favorece y facilita la toma de decisiones de forma consensuada. Las reuniones de trabajo periódicas, los intercambios entre colegas y superiores, así como la disposición y cercanía de la Unidad de Rectoría, fueron los aspectos mencionados como facilitadores del desarrollo de la labor directiva.

"El contacto permanente con la Dirección del Instituto Superior y el Rectorado, resultan fundamentales a la hora de tomar decisiones. El diálogo constante con mis pares de otras jefaturas, me permite visualizar situaciones propias de cada carrera, que genera una apertura importante al momento de tomar decisiones" (Miembro del equipo directivo).

"En la institución todo el equipo directivo, de los diferentes servicios educativos, se reúne periódicamente. Este intercambio favorece la toma de decisiones dado que se conversa sobre diferentes situaciones y los posibles caminos de acción" (Jefe de Departamento).

"El Instituto Beltrán cuenta con una Unidad de Rector donde se tratan temas y situaciones que facilitan la toma de decisiones. La misma está integrada por la máxima autoridad del establecimiento" (Miembro del equipo directivo).

También se consultó sobre aquellas circunstancias o personas que habían colaborado o impulsado su crecimiento laboral. En su mayoría, las respuestas hicieron mención a los diferentes desafíos profesionales asumidos dentro del Instituto, la posibilidad de trabajar en un ámbito que es propicio a las innovaciones, que apuesta a los nuevos proyectos y que "no se queda en una zona de confort".

"La incorporación al Instituto Tecnológico Beltrán fue una oportunidad de crecimiento profesional y personal. Con cada desafío encarado en estos años he tenido la oportunidad de aprender y desarrollarme. El desempeño de diversas funciones me ha ofrecido perspec-

tivas diferentes para enriquecerme y realizar aportes más valiosos al proyecto institucional" (Miembro del equipo directivo).

"La iniciativa permanente y la búsqueda de proyectos innovadores" (Jefe de Departamento).

"El trabajo diario, el logro de los objetivos planteados, asumir nuevos desafíos y contribuir en el proyecto educativo integral de una Institución que no está en zona de confort son hechos y circunstancias que permiten el crecimiento personal y profesional. Asimismo haber trabajado en proyectos de Fortalecimiento Institucional, Proyectos Sectoriales de Calificación y Certificación de Normas de Calidad son gestiones que favorecieron en mi crecimiento laboral" (Miembro del equipo directivo).

En cuanto al grado de actualización profesional, se consultó a los actores si realizaron cursos, especializaciones o trayectos formativos en los últimos cinco años. Al respecto, solamente uno de los siete entrevistados afirmó no haber realizado capacitaciones en el período, mientras que del resto, la mitad mencionó haber realizado cursos de la Dirección de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y los otros tres diversos cursos de formación profesional y actualización técnica.

Finalmente, en esta dimensión se indagó acerca de las necesidades de formación identificadas por los consultados que serían de utilidad para el desempeño del cargo actual. En este punto, las respuestas ofrecidas apuntaron a la necesidad de fortalecer los aprendizajes en nuevas tecnologías educativas, herramientas digitales y nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Desempeño en el cargo

En esta dimensión se indagó sobre la relación entre los gestores y el cuerpo docente, así como la identificación de los desafíos, logros y dificultades del desempeño en un cargo directivo. En primer lugar, se solicitó una breve descripción del equipo docente del instituto y de la modalidad de relación establecida con ellos. Sobre este punto, la mayor parte de los actores consultados afirmaron que el cuerpo docente mantiene un alto nivel de compromiso con la institución y con el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se encuentran dispuestos a sumar esfuerzos para cumplimentar con los objetivos proyectados y que están capacitados para la tarea docente. Con respecto a la relación que sostienen, se destacó particularmente que se trata de una relación cordial y fluida, en la cual prevalecen los espacios para el diálogo y los intercambios, generando un buen clima de trabajo en equipo.

"Los docentes son profesionales competentes, comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la institución. Profesores con un gran sentido de pertenencia. Siempre dispuestos a sumar su esfuerzo para el logro de los objetivos propuestos. Existe una fluida comunicación y en todo momento trato de generar espacios para el diálogo y la

colaboración. Espacios que posibiliten manifestar inquietudes, realizar propuestas, plantear situaciones conflictivas" (Miembro del equipo directivo).

"Un ambiente de trabajo propicio para el desarrollo de nuevas ideas y proyectos dentro de la institución, son parte fundamental del proyecto. La posibilidad de realizar proyectos transversales a las diferentes carreras del instituto, es sin duda prueba de ello. Respecto al vínculo que mantengo con los docentes es muy fluido y constante. Permanentemente busco el contacto y el diálogo con todos docentes y pares, ya que la única forma de generar ese ambiente de trabajo es compartiendo inquietudes y proyectos" (Jefe de departamento).

También se solicitó a los actores consultados que realicen una valoración de la formación del cuerpo docente. Allí, todos coincidieron en afirmar que el nivel de formación de los docentes es muy bueno; que dado el proceso de selección de personal del instituto, todos ellos se desempeñan también como profesionales en el ámbito socio-productivo y que, si bien esa condición los mantiene actualizados, en algunos casos sería conveniente que enriquezcan su formación pedagógica.

"En el instituto se realiza un trabajo excelente para la selección de nuestros docentes donde evaluamos no sólo su formación académica sino también su desempeño en el ámbito profesional y laboral. La mayoría de nuestros docentes trabajan en organizaciones, empresas, fábricas, lo que hace más rico el trabajo en el aula y permite una gran vinculación entre educación y trabajo que resulta muy interesante para nuestros alumnos" (Miembro del equipo directivo).

"Muchos docentes de la institución son docentes en otras instituciones. Además, la mayoría de ellos desarrollan tareas profesionales fuera del ámbito educativo. Esto puede generar la necesidad de adquirir ciertas capacidades pedagógicas necesarias, para mejorar el desarrollo profesional docente" (Jefe/a de Departamento).

En cuanto a la conformación del equipo directivo, el Instituto Tecnológico Beltrán cuenta con un equipo central de gestión conformado por un Consejo Académico y un Consejo Asesor y luego, cada secretaría ejecutiva cuenta con su Director, Vicedirector, Jefes de área y Secretarios. En este punto cabe señalar que el Instituto está conformado, a su vez, por el Instituto Superior de Formación Técnica Nº 197 y el Centro de Formación Profesional Nº 411 de Avellaneda y que, cada uno de ellos, cuenta con su propio equipo directivo. En cuanto a la organización de las instancias de trabajo conjunto, los consultados mencionaron modalidades de intercambio formales e informales. Así, se refirieron a reuniones semanales con los equipos específicos de cada sector e institución y reuniones mensuales para los equipos ampliados.

También se solicitó que mencionaran cuáles fueron los aspectos considerados más desafiantes en la conducción de una institución de educación superior. Allí, los aspectos mayormente mencionados fueron sostener la calidad y el nivel educativo; ampliar los servicios

educativos a una franja más amplia de interesados y brindar herramientas que faciliten la inserción laboral. En cuanto a las dificultades identificadas para la gestión, se mencionaron la ampliación de la oferta, la utilización de metodologías didácticas para nivelar los conocimientos de los alumnos ingresantes y el sostenimiento de la matrícula por la tensión dada entre la continuidad de los estudios superiores y la inserción en el mundo del trabajo.

"Una de las grandes dificultades en la actualidad resulta ser la encrucijada en la que se ven muchos aspirantes, al tener que decidir entre formarse en estudios superiores o bien privilegiar la búsqueda de empleo, ya sea para contribuir en los ingresos de sus familias o bien para el sostenimiento de su propia familia" (Miembro del equipo directivo).

En lo relativo a los logros obtenidos en el último año de gestión en la institución, los actores mencionaron la mejora de las propuestas de formación; la automatización de procesos de gestión administrativa del instituto; el avance en la utilización de una rúbrica consensuada de evaluación docente; y la mejora en el ordenamiento de las relaciones institucionales.

Luego, se consultó a los actores si se propusieron objetivos para el desarrollo de su función, en el último año, que no pudieron cumplir. La totalidad de los consultados afirmaron haber cumplido satisfactoriamente los objetivos propuestos dado que todas las acciones del instituto se planifican previamente y en el caso que no se puedan cumplir, se las detecta tempranamente y se reajustan los objetivos en función del nuevo escenario.

"En general, los objetivos se proponen en función de lo realizable. Está claro que siempre hay propósitos por cumplir pero la agenda se crea (se planifica, calendariza y ajusta) realizando un pormenorizado análisis de costo/beneficio y estimando riesgos; esto favorece el cumplimiento de lo proyectado" (Miembro del equipo directivo).

"La mayor parte de los objetivos planteados se cumplieron de manera satisfactoria. En el caso de que algún objetivo no se haya cumplido, dada la dinámica y el seguimiento permanente, el mismo fue detectado prematuramente, adaptando esa situación y convirtiéndolo en un objetivo para el próximo período o reelaborándolo para su cumplimiento efectivo" (Jefe de Departamento).

En cuanto a la disponibilidad de recursos para realizar las tareas, todos los consultados afirmaron contar con los recursos suficientes para desarrollar su labor, ya sean recursos materiales como un equipo de trabajo administrativo y de gestión que colabora con las actividades que han de realizarse.

A continuación, se indagó sobre el grado de satisfacción con las tareas realizadas en la institución y la totalidad de los actores consultados mencionaron estar muy satisfechos con las acciones realizadas y mencionan sentirse valorados y reconocidos, tanto por sus colegas, como por las autoridades del Instituto.

"Me encuentro satisfecha con mi tarea y considero que mi aporte es valorado por las autoridades, no sólo porque manifiestan explícitamente ese reconocimiento, sino también porque me dan la posibilidad de sumarme a nuevos desafíos, confiando en mi compromiso. En el trato cotidiano con mis colegas suelo recibir una retroalimentación positiva de mi gestión y palabras de aliento que aprecio y me motivan a seguir adelante" (Miembro del equipo directivo).

Por último, la ficha relevó la opinión de los actores consultados acerca de los tópicos o contenidos que una propuesta de formación para equipos directivos debería incluir, así como los atributos considerados necesarios para desempeñarse en la conducción de una institución de educación superior. En cuanto a los contenidos para la formación de equipos directivos, los tópicos más mencionados fueron:

- Herramientas de gestión y organización de instituciones educativas.
- Herramientas para la resolución de conflictos, manejo de grupos y liderazgo.
- Herramientas digitales aplicadas al ámbito educativo.
- Herramientas pedagógicas.

En cuanto a los atributos considerados necesarios para desenvolverse en el cargo, los más mencionados fueron:

- Capacidad de mediación y manejo de equipos de trabajo.
- Capacidad de autocrítica.
- Buena comunicación y empatía.
- Liderazgo.
- Responsabilidad y compromiso.
- Formación actualizada y relativa al cargo.

Chile. Instituto Profesional Los Lagos

Se entrevistó a 7 integrantes de cargos directivos y a 5 coordinadores de carreras. Los integrantes del equipo directivo tienen entre 30 y 53 años. De los 7 puestos, 3 son ocupados por personas de sexo masculino.

Únicamente el vicerrector de finanzas tiene 20 años de carrera, el resto hace menos de 10 años que se desempeña en la universidad, incluyendo a su directora de sede. Han accedido al cargo por referencias, en su momento quienes hoy integran el cuerpo directivo fueron convocados por las autoridades, ascendieron en puestos al interior de la universidad; en un solo caso se hace referencia a una "postulación". La condición de acceso parece ser el ingreso a la docencia por concurso y luego la selección para ocupar cargos directivos.

Las carreras de grado de quienes ocupan estos puestos son de Ingeniería (en Informática y en Prevención de riesgos), Profesorado de Inglés, Enfermería, Administración pública y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Periodismo y Licenciatura en Comunicación Social. Todos tienen estudios de posgrado o los están cursando (2 en la última categoría). Tres de ellos han realizado postítulos en Educación y 2 en Educación Superior. El máximo título es Maestría y 4 de ellos han cursado o cursan diplomados.

Trayectoria profesional

Algunos de los entrevistados han tenido recorrido en el sector privado, en empresas vinculadas a la pesca, o en áreas de administración, de desarrollo social, en ámbitos gremiales, en radios, en el sector salud realizando pasantías. Tres de ellos tienen un recorrido en otros cargos de la propia universidad o en otras sedes universitarias (Temuco, Valparaíso) y 2 de ellos tienen también inserción en áreas gubernamentales (municipales o en el ámbito de la justicia). Los entrevistados valoran esa inserción en otros ámbitos por el conocimiento que les permite hacer el enlace con las tareas desarrolladas en la gestión directiva.

"Esta experiencia profesional permite incorporar en las clases ejemplos, análisis de casos y distintas situaciones en que se pueden aplicar los conocimientos teóricos a la solución de problemas de obra. El haber trabajado en oficina técnica y en terreno permite explicar las características comunes de distintos tipos de obra, y también del control de los procesos administrativos y contractuales, que se pueden transmitir e incluir en los contenidos de los distintos ramos" (Miembro equipo directivo).

La mayoría ha tomado la decisión de trabajar en educación siendo estudiante, en la secundaria o al iniciar o egresar de la carrera de grado, por influencia de buenos pedagogos. Otros, al ingresar o ser convocados a trabajar en la universidad, por el apoyo de colegas o superiores.

En relación a personas o situaciones que influenciaron su decisión por incorporarse a cargos de gestión o directivos, la mayor parte de los entrevistados señalan que han tenido peso en esa decisión y en su inserción actual personas específicas y también algunas situaciones atravesadas, como participar de instancias de egreso, escuchar la valoración de los estudiantes con la educación recibida, participar de procesos de acreditación institucional, o de espacios de acompañamiento a docentes y a estudiantes en proyectos concretos.

Trayectoria formativa

Las instancias de formación valoradas para el ejercicio actual por los entrevistados son la cercanía con docentes y estudiantes, el vínculo con diferentes usuarios, el trabajo en grupo, la realización de cursos de liderazgo, de manejo del tiempo, de herramientas comunicacionales o la realización de seminarios con otros colegas.

En relación con qué aspectos deberían haber estado incluidos en la formación para asumir cargos de dirección, la gran mayoría refiere a habilidades blandas: comunicación, trabajo en equipo, capacidad de negociación, liderazgo. Son también las habilidades más valoradas para el ejercicio de estos cargos: la empatía, la vinculación con otros y con el entorno. En segundo lugar, figuran cuestiones relativas a conocer aspectos más específicos de la educación superior, de la dimensión curricular, de monitoreo de acciones, de modelos educacionales. Algunos entrevistados identifican como carencias en su formación la falta de conocimiento sobre prácticas de evaluación y sobre otras herramientas para el trabajo pedagógico que permitan desarrollar otros modos de enseñanza por fuera de las clases expositivas. Muchos de los integrantes de los equipos directivos desarrollan además tareas de docencia.

Respecto de ámbitos formales de formación en gestión, algunos hacen referencia a estudios o pasantías realizadas en París sobre gestión de instituciones de educación superior o maestría en estos temas, con conocimiento de otros modelos institucionales. El resto hace referencia a cursos online vinculados a su propia especialidad (salud, informática, prevención de riesgos, comunicación).

El vínculo con otros pares y colegas, los espacios de trabajo en conjunto y el apoyo de las autoridades aparecen también como rasgos destacados que inciden en la experiencia de formación y actualización. Confianza, intercambio y apoyo son algunos de los términos utilizados para hacer referencia a esta dimensión que da cuenta de una dinámica institucional que retroalimenta sus capacidades y sus recursos.

Los entrevistados han realizado cursos de actualización en los últimos 5 años, en general vinculados a su formación de grado. Sobre necesidades de formación se señala la evaluación, la gestión de proyectos y estrategias de aprendizajes para la educación superior.

Desempeño en el cargo

Consultados sobre el vínculo que mantienen con los docentes de la institución, los directivos señalan tener muy buena vinculación con los docentes y valoran mucho la capacidad profesional, el desempeño y el compromiso con la tarea, así como el trabajo colaborativo entre ellos.

Destacan también que la formación de los docentes es buena, calificada, y en algunos pocos casos señalan que sería necesario complementar con más recursos pedagógicos el desempeño de algunos docentes, que tienen un sesgo más profesional que docente. Esta situación, señalada también en otras instituciones analizadas, parecería ser un rasgo propio de la educación técnico profesional.

En relación a la estructura directiva se señalan funciones diferenciadas y la existencia de un equipo de trabajo que colabora entre sí, con reuniones de trabajo de frecuencia mensual.

Sin embargo, se identifican algunas dificultades en la disponibilidad de recursos y en la necesidad de perfiles que no están disponibles y resultan necesarios.

"Volver a contar con el Encargado de Desarrollo Docente –para mejorar la forma de hacer las clases y que sea uniforme para los distintos ramos– no existe actualmente; formalmente una persona contratada para esta función de acompañamiento y ayuda a los profesores" (Miembro de equipo directivo).

Se indagó sobre los atributos que se consideran indispensables y necesarios para ejercer la función directiva. Sobre este tópico se hizo referencia a cualidades como la empatía, el liderazgo, la capacidad de coordinar equipos de trabajo, la humildad, la capacidad para trabajar en equipo, conocimiento pedagógico y compromiso con la calidad.

En relación con la percepción sobre qué aspectos deben incluirse en la formación directiva, los entrevistados señalan:

- Habilidades blandas.
- Conocimiento en gestión y evaluación.
- Calificación y evaluación.
- Aspectos pedagógicos y curriculares.

Brasil. Campus Santana do Livramento, Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnología Sul-rio-grandense (IFSul)

En el campus Santana do Livramento del Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnología Sul-rio-grandense, y en la rectoría con sede en la ciudad de Pelotas, se han relevado 10 perfiles de gestión, de los cuales 7 están desempeñados por hombres y 3 por mujeres, que ocupan roles de coordinación, mientras que los hombres se desempeñan tanto en cargos de gestión como director y rector de la institución. El rango de edad es amplio, se extiende desde los 30 a los 62 años de edad y, a medida que aumenta la jerarquía del cargo, también es mayor la edad de quienes lo ejercen. La mayoría de los entrevistados llevan más de 4 años en sus cargos mientras que uno de los directores es el de mayor antigüedad, con 14 años en el puesto. Asimismo, todos tienen antigüedad en docencia además de realizar tareas de gestión; el de menor antigüedad lleva 8 años en actividades docentes y uno de los directores tiene una experiencia docente de 40 años.

El rector accede al cargo elegido por la comunidad académica. Tiene como prerrogativa seleccionar dentro del plantel docente a quienes lo acompañarán en la gestión, de modo que los entrevistados dan cuenta de que fueron invitados por conocidos de mayor jerarquía a desempeñar su cargo actual. Por ello, no se registraron menciones de acceso por concurso

a estos cargos (aunque sí para el ejercicio de la docencia). En cuanto a su formación de base, poseen certificaciones de grado y posgrado, de los cuales la mitad ha realizado más de un posgrado, una combinación entre especializaciones, maestrías y doctorados. Del total de integrantes indagados, 9 han realizado maestrías y 3 doctorados, destacándose el alto nivel educativo de todos los actores contactados.

Trayectoria profesional

En cuanto a la trayectoria profesional, la mayor parte tiene experiencia como docente y en cargos de gestión en otras instituciones educativas, mayormente del sector público. Solamente 3 integrantes han desarrollado su trayectoria laboral en el ámbito educativo únicamente en el IFSul.

En lo relativo a la inserción profesional en el medio socio-productivo, 7 de ellos afirmaron tener experiencia laboral en el sector privado, ya sea en el sector industrial o de servicios y se refirieron de forma positiva al impacto que dicha experiencia generó en su desempeño en el campo educativo. Al analizar dichos aportes, las respuestas ofrecidas destacaron en primer lugar que la proximidad con las prácticas vigentes y las innovaciones tecnológicas de un determinado sector técnico les ha permitido mantenerse actualizados, así como adquirir experiencia técnica específica que luego fue transferida al aula y trabajada con los alumnos. A su vez, se mencionó la posibilidad de relacionar de una forma más efectiva los contenidos teóricos abordados con las destrezas o habilidades prácticas. En segundo lugar, se encontraron menciones referidas al impacto que la experiencia laboral en el medio socio-productivo les generó en los hábitos y prácticas de trabajo, agilizando sus procesos y volviendo más eficiente su desempeño. Referencias a la práctica de coordinación de grupos y el trabajo en equipo, la flexibilidad para asumir los cambios y la responsabilidad asumida para realizar las tareas encomendadas, fueron algunas de las menciones que se presentaron en este sentido.

En cuanto a la trayectoria laboral en ámbitos de gobierno, ya sea en cargos públicos municipales, en dependencias sectoriales del Estado y/o en el ámbito universitario, la incidencia en la participación de los actores consultados fue menor. Poco menos de la mitad de los integrantes de los equipos directivos afirma haber tenido experiencia de trabajo en ámbitos de gobierno, de los cuales 2 se desempeñaron en diferentes áreas de la Secretaría de Educación, 1 en un departamento técnico municipal y otro en el ámbito universitario. En cuanto a los efectos generados por estas experiencias en el actual desempeño institucional, las respuestas ofrecidas hicieron mención a la posibilidad de conocer diferentes estructuras organizativas, disponer de condiciones de infraestructura y de recursos para la gestión. Asimismo, se destaca una mención que señala la importancia de vincular el nivel del diseño y de formulación de las políticas públicas educativas con las posibilidades concretas de implementación a nivel institucional, evidenciando el hiato que puede generarse entre la formulación de la normativa, los planes o proyectos y su implementación a nivel micro.

"Estas experiencias fueron extremadamente valiosas para mí como persona y (como) profesional. No tengo más vínculos con las instituciones, pero el hecho de haber trabajado en el MEC me trajo una visión sistémica y amplia de la educación en su conjunto en el país y especialmente de la educación vocacional y las brechas existentes, así como las buenas prácticas desarrolladas y los proyectos en curso. Eso debe ser mejor entendido por los maestros y funcionarios en general. Se entiende que todos deberían participar en los procesos educativos de una forma u otra para comprender la maquinaria administrativa y pedagógica y el tamaño del desafío en términos de presupuesto e implementación de acciones. Se observa que el aula está lejos de estas discusiones y el profesor, en general, está aislado del mundo macro y meso de los procesos educativos. Existe una gran distancia entre lo que está escrito en la ley, los institutos, por ejemplo, los reglamentos internos y la práctica diaria. Hay casi una falta de conocimiento" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

Otra de las dimensiones analizadas refiere al surgimiento del interés personal por el trabajo en educación, intentando conocer las situaciones o las personas que influyeron o motivaron a la tarea, en el caso que las hubiere. Un conjunto de respuestas se orientó a los sentimientos que el desarrollo de la actividad educativa puede generar, como la alegría o el placer de poder enseñar a otros o la posibilidad de ayudar a cambiar la vida de otros. Luego, otro grupo más acotado de respuestas se orientó a mencionar cuestiones de oportunidad, de ofertas laborales o de un interés generado a partir de las condiciones de ejercicio de la actividad docente en Brasil. Se registraron menciones a situaciones o momentos particulares que influyeron en la elección de la actividad docente.

Por último, se indagó acerca de las motivaciones que tuvieron para desempeñar su rol en el cargo de coordinación y/o dirección. Las respuestas ofrecidas mayormente hicieron referencia al trabajo en equipo y la interacción, ya sea con docentes, con otros coordinadores o mandos superiores. Se destacaron como eje de las motivaciones los logros alcanzados a nivel institucional, así como también los resultados positivos de las trayectorias escolares y profesionales de los estudiantes y alumnos. Por otro lado, un conjunto de respuestas menciona como elementos de motivación la confianza otorgada por los mandos superiores para realizar nuevas tareas o afrontar desafíos institucionales, así como la expresa valoración del trabajo realizado.

"Como motivación principal tuve colegas de IFSul (Directores de campus, Rector) que trabajaron en la gestión y me trasmitieron la importancia de la expansión de nuestra institución, pudiendo ofrecer capacitación de calidad a más personas y regiones" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

"La invitación de la junta escolar (...) me motivó porque me demostraba confianza y al mismo tiempo me trajo un desafío. Sabía que me vigilaban porque no me conocían muy bien. Una experiencia de relaciones internacionales que se basó en la confianza interinstitucional me marcó enormemente e hizo posibles muchos avances. Con una institución en Texas,

Estados Unidos y con una institución en Uruguay. El nivel de confianza y compromiso de los grupos fue muy importante y me afectó profundamente, porque sucedió a través del trabajo y proyectos de interés común en un área de educación que realmente afecta la vida de las personas (el profesional). El hecho de poder observar la trayectoria de algunos estudiantes que podrían experimentar el estudio desde una edad temprana en IFSul, participar en intercambios, regresar a Brasil, completar su educación e ingresar al mercado laboral. A menudo conocimos testimonios conmovedores y pruebas del resultado positivo de un trabajo" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

Trayectoria formativa

La tercera dimensión de análisis abordó aspectos vinculados a la trayectoria formativa de grado y posgrado realizada por los actores. En este sentido, se buscó indagar tanto en los aspectos más valorados de la formación académica para llevar a cabo su labor actual, como de las vacancias conceptuales de la formación que el mismo desarrollo profesional ha puesto de manifiesto.

En cuanto a la valoración de la formación actual, las respuestas se agruparon mayormente en dos posiciones. En primer lugar, se ubicaron las menciones referidas a etapas formativas específicas –como los estudios de Maestría o los cursos específicos desarrollados por el IFSul– así como las menciones a contenidos particulares o materias como Calidad total, Desenvolvimiento y liderazgo o Pedagogía. Una sola respuesta valoró un curso de formación para cargos directivos como el tramo formativo que más aportó a su desarrollo laboral actual. Luego, un segundo grupo de respuestas hizo mención a situaciones de aprendizaje informal, como conversaciones e intercambios con colegas y alumnos, el "aprendizaje de la calle" y la experiencia laboral amplia y diversa.

Específicamente en cuanto a la formación en gestión de instituciones, 6 de los integrantes recibieron formación específica en gestión y dirección de instituciones. Entre aquellos que se formaron en estas temáticas, 3 participaron de los encuentros trimestrales de REDITEC (Reuniones de Directores de las Instituciones Federales de Educación Profesional y Tecnológica), a los cuales refieren como una instancia fecunda de aprendizaje e intercambio de experiencias. A su vez, 2 de los consultados mencionan haber participado de los cursos de Gestión Pública para Rectores y Directores brindados por la ENAP (Escuela Nacional de Administración Pública) de 320 horas de duración total. En cuanto a los aportes que los consultados valoraron de esta formación específica para directivos, se mencionó únicamente el intercambio de experiencias y la comprensión del liderazgo a partir de la aplicación en situaciones concretas.

Por otro lado, se indagó acerca de las carencias de formación que los consultados pudieran identificar. Sobre este punto, se destacaron las menciones específicas a contenidos tales como "Formación financiera y de procesos licitatorios" (2 menciones); "Relaciones interpersonales o gestión de personal" (2 menciones).

"Considero que cada gerente[33] debe recibir un conjunto de calificaciones específicas de trabajo para comenzar sus actividades. En el caso de IFSul, cualquier servidor de nivel superior[34] puede solicitar el puesto de director, es decir, la administración no es un puesto, sino una función recompensada durante un cierto período de tiempo. Para dicha capacitación, la planificación estratégica, el presupuesto público, la administración, la gestión de personas, la gestión de conflictos, entre otros, serían necesarios para cualquier gerente" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

Luego, aquellos consultados que no habían realizado capacitaciones sobre gestión de instituciones (4 de 10) lo mencionaron como una carencia formativa, incluso una de las menciones dejó entrever que esta carencia de formación específica podría ser el resultado del modo de organización del sistema educativo de nivel superior, aunque este estudio de caso no lo pueda evidenciar:

"La educación continua y el aprendizaje de los desafíos diarios me hicieron lo que soy. Hoy en Brasil nos convertimos en gerentes basados en nuestra propia voluntad y en el aprendizaje que hemos hecho 'al andar'. Esto no es suficiente para ser buenos gerentes, especialmente gerentes públicos que involucran mayor complejidad y responsabilidades. Para que seamos verdaderamente exitosos en nuestros procesos, especialmente aquellos vinculados a un sector que brinda servicios al público, ya sea estatal o no, es necesario pensar en carreras y procesos de capacitación. Es lo menos que esperas en cualquier lugar serio. Pero hoy no es así y pagamos un alto precio por ello" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

Casi la totalidad de las personas consultadas afirma haber contado con ayuda para llevar a cabo su labor en el Instituto, así como también a la hora de tomar decisiones complejas. La mitad de ellos se refirió a las consultas e intercambios realizados con los colegas, directores y rectores; y el resto mencionó áreas específicas dentro de la estructura institucional, como ser Administración, Auditoría, Rectoría.

Luego se solicitó que identificaran situaciones o circunstancias que les hayan permitido crecer o avanzar en su desempeño laboral. Las respuestas ofrecidas al respecto fueron diversas; sin embargo, 4 personas hicieron referencia a su participación en instancias de diseño y/o ejecución de proyectos particulares como un punto de inflexión en su trayectoria profesional. El resto hizo referencias al trabajo con un equipo de trabajo estable y comprometido; el reconocimiento por parte de los directores del trabajo realizado; y la evidencia del progreso de los alumnos.

33. El término "gerente" que en algunos países se aplica únicamente al sector privado, es equivalente a "directivo".

34. Término equivalente a "funcionario", puede ser con un perfil técnico, administrativo o docente.

Se consultó también si en los últimos cinco años realizaron alguna capacitación o trayecto formativo: 9 habían realizado cursos de formación y, entre ellos, 4 se capacitaron en liderazgo, resolución de conflictos y trabajo en equipo, 2 realizaron cursos dentro del Instituto, 2 realizaron un curso sobre gestión educativa y 1 se capacitó en aspectos normativos y procedimientos institucionales. En cuanto a las necesidades de formación detectadas, sólo 3 de los actores consultados consideran que por el momento no tienen requerimientos de formación, mientras que el resto mencionó:

- Gestión de personal y resolución de conflictos.
- Planificación estratégica.
- Macroeconomía y estadística.
- Planificación y evaluación de proyectos.
- Gestión pública.

Desempeño en el cargo

Una de las primeras cuestiones indagadas en esta dimensión tiene por objeto conocer la relación existente entre los gestores, coordinadores y directivos con el cuerpo docente; así como obtener una valoración acerca de la formación académica de los mismos. En cuanto a las relaciones con el cuerpo docente, la mayor parte de las menciones se refirieron a relaciones cordiales, profesionales y de respeto mutuo llegando, en algunos casos, a entablar relaciones de amistad. Dado que la relación laboral de los docentes con el Instituto es estable y –en la mayoría de los casos– es de dedicación exclusiva, se entiende que los equipos puedan consolidarse a lo largo del tiempo y, con ello, las relaciones entre sus miembros. Por otro lado, la mayoría de los integrantes afirmaron que el cuerpo docente se encuentra altamente calificado académicamente siendo que el 25% de los mismos ha realizado un doctorado, el 65% maestrías y el 10% restante, especializaciones. Sin embargo, el alto nivel educativo del cuerpo docente dejó entrever dos importantes vacancias. En primer lugar, la poca actualización técnica y tecnológica del cuerpo docente, más vinculada con los avances y las modificaciones de los procesos productivos y el mundo del trabajo, que terminan asemejando la modalidad de enseñanza del instituto a la del ámbito universitario. De esta forma, algunos de los entrevistados hicieron referencia a un proceso en el cual se desdibuja el eje sobre el cual debe centrarse el proceso educativo del instituto:

"Somos una institución educativa enfocada en el desarrollo tecnológico y la mayoría de los estudios de posgrado son académicos, cuando deberían aplicarse" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

"Creo que la mayoría no entiende bien a los Institutos Federales y están un poco confundidos sobre su papel en la formación de los estudiantes. Veo varios maestros con un perfil académico similar al de una universidad y que desean replicar la práctica en el IFSul" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

"Aumentar la conciencia de que somos una institución de educación tecnológica, por lo que tenemos que dar rienda suelta a la búsqueda de una actualización constante en la formación práctica de los estudiantes, en detrimento de la búsqueda incesante de la mayoría de los docentes de calificación académica, sin la aplicabilidad de un producto final para la institución" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

En segundo lugar, otro grupo de respuestas hizo hincapié en la falta de "herramientas pedagógicas" del equipo docente, que también se encuentra relacionado con las menciones anteriormente presentadas. Es sabido que la formación de posgrado –ya sea de maestría o doctorado– no necesariamente implica un trayecto pedagógico, sino que por el contrario suele focalizarse en el desarrollo de actividades de investigación. A su vez, otras menciones refieren a la primacía del perfil técnico, por encima del perfil pedagógico. De este modo, es posible considerar que, si bien el cuerpo docente se encuentra altamente calificado, el tipo de formación realizada debería complementarse con los requerimientos docentes de este tipo de Institutos.

El IFSul cuenta con un equipo directivo amplio que responde a su gran estructura institucional[35] que se encuentra compuesta por los Directores de cada uno de los campus, la Rectoría y el Consejo Superior. La Rectoría se conforma por el Rector, el Vice-rector, sus asesores, los Directores Generales, Pro-rectores y los Coordinadores de área, mientras que el Consejo Superior se integra por la máxima autoridad y la Unidad de Auditoría interna. En cuanto a la modalidad de organización, los actores consultados mencionaron que tanto el Consejo Superior como la Rectoría, se encargan de las decisiones comunes, mientras que los Directores de campus y Jefes de departamento de las decisiones locales. Dada la magnitud de la estructura institucional del IFSul y la gran cantidad de perfiles de gestión, coordinación y dirección requeridos para administrar y coordinar las acciones del Instituto, las reuniones entre los miembros son periódicas y el trabajo en equipo para la toma de decisiones es sostenido de modo regular, consistente con la designación de tiempo completo que estos puestos tienen, rasgo que fue mencionado por la totalidad de los consultados.

En cuanto a los aspectos considerados más desafiantes para la gestión de la institución, la variedad de respuestas ofrecidas fue amplia. Sin embargo, una de las cuestiones más reiteradas fue el desafío de gestionar al personal, conciliando los conflictos y armonizando los intereses personales para poder alcanzar los objetivos institucionales propuestos. Luego se mencionaron también: el desafío de gestionar una institución tan grande en tamaño y dispersa territorialmente; el trabajo para sostener la motivación de los equipos docentes; la integración de las demandas de los alumnos con las demandas

35. El Instituto cuenta con un total de 14 Campus ubicados en el Estado de Rio Grande do Sul. En la localidad de Pelotas funcionan 2 de ellos, de los cuales depende el campus ubicado en Santa Ana.

de los docentes; la coordinación de procesos educativos binacionales; y la posibilidad de superar la tensión entre la inercia del movimiento institucional frente a nuevas posibilidades y nuevos proyectos.

Luego, en lo relativo a las dificultades identificadas para el desempeño de la labor, los actores señalaron en general aspectos coincidentes con aquellos considerados como desafiantes. Así, en primer lugar, se destacan las afirmaciones realizadas sobre la dificultad para la gestión del personal, lidiar con los conflictos entre pares y especialmente la complejidad para conciliar el interés individual con el interés colectivo:

"Intereses individuales: es muy difícil cuando los colegas anteponen sus intereses individuales al colectivo o la institución" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

"La falta de compromiso de algunos servidores con las funciones del puesto, así como con el utilitarismo, utilizan la institución para satisfacer asuntos y deseos personales" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

"Muchas personas piensan primero en sí mismas y luego piensan en la institución, este hecho termina comprometiendo el logro de los objetivos institucionales" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

"La existencia de demandas de carácter personal, que buscan resolver problemas personales u obtener beneficios personales" (Miembro del equipo de coordinación y gestión).

También surgieron como cuestiones que dificultan el desarrollo del trabajo la merma presupuestaria, la falta de personal para cubrir ciertos cargos y, específicamente en cuanto a las actividades binacionales, la dificultad para conciliar diferentes marcos normativos, modelos de enseñanza, calendarios académicos y rasgos culturales.

En lo relativo a la identificación de los logros más importantes se mencionó, en primer lugar, los aportes al desarrollo social y económico de las comunidades locales que el instituto ha logrado dinamizar, así como el reconocimiento del IFSul por parte del entorno local. En segundo lugar, se mencionaron logros internos como la mejora en el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad, la atención a demandas específicas a través de acciones de extensión y la consolidación de dos cursos binacionales con un diploma acreditado por ambos países. Por otra parte, en cuanto al grado de satisfacción que los actores consultados percibieron acerca de su desempeño, todos mencionaron estar satisfechos con el trabajo realizado en el Instituto, así como también mencionaron la valoración interna –por sus colegas y superiores– y externa –por la comunidad o por otras áreas de gobierno–.

Se indagó también acerca del grado de cumplimiento de los objetivos propuestos para el período de gestión anterior. La mayoría afirma que se han cumplido los objetivos propuestos

dado que todas las acciones fueron planificadas previamente. Solamente se mencionaron incumplimientos dados por la falta de presupuesto nacional que dificultó, por un lado, el cumplimiento de las mejoras y ampliaciones de infraestructura educativa y, por otro, la apertura de nuevas vacantes. Así, cuando se consultó sobre los recursos disponibles y faltantes para realizar las actividades, se reiteraron las menciones a la falta de personal y a la merma presupuestaria que está sufriendo el Instituto en los últimos años.

Por último, se relevaron los tópicos o contenidos considerados centrales para la elaboración de una propuesta formativa para directivos y los atributos considerados indispensables para desempeñar un cargo directivo en una institución de educación superior. En cuanto a los contenidos requeridos para la elaboración de una oferta formativa, las menciones se agruparon mayormente en dos categorías:

- Contenidos relacionados a la gestión institucional en Educación Superior: herramientas de planificación estratégica, gestión de proyectos, contenidos de administración y normativos.
- Contenidos relacionados a la gestión del personal: liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, entre otros.

En relación con el conjunto de atributos necesarios para la conducción de instituciones y, en concordancia con lo dicho anteriormente, resaltaron la capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales; disposición al diálogo y a la escucha; la capacidad de liderar procesos y proyectos, así como de contar con capacidad de negociación y articulación de demandas; estar comprometido con la tarea y con la institución. Luego, se mencionaron atributos más específicos del rol, como el conocimiento de los procedimientos internos, la normativa y la experiencia de trabajo en la institución.

Uruguay. La Escuela Técnica Superior y el Polo Tecnológico de Rivera (CEPT-UTU)

Del CEPT-UTU en Uruguay, se entrevistaron a cuatro miembros del equipo directivo, uno de ellos del Polo Tecnológico de Rivera y tres que conducen la Escuela Técnica Superior de Rivera, en las que se imparten los Cursos Binacionales realizados conjuntamente con el campus Santana do Livramento del IFSul. Se trata de un equipo consolidado, sus miembros tienen entre 6 y 20 años de antigüedad en el cargo y una trayectoria como docentes que supera los 18 años de experiencia. El acceso a los cargos directivos se realizó por la modalidad de concurso y todos los integrantes entrevistados cuentan con nivel educativo de posgrado.

Trayectoria profesional

En cuanto a su experiencia profesional en otros cargos vinculados a la educación o en instituciones educativas, todos los entrevistados afirman haber realizado actividades docen-

tes en otras instituciones de nivel superior y/o secundario. Dos de ellos cuentan con experiencia de trabajo en el medio socio-productivo, ya sea en ejercicio liberal de su profesión o en relación directa con una empresa privada.

Con respecto a su interés por el trabajo en el ámbito educativo, dos de ellos afirmaron que siempre estuvo presente como vocación; mientras que el caso restante señaló que primero surgió una oferta laboral para desempeñarse en una escuela agrotécnica y que, a partir de entonces, quedó "enamorado de la educación".

En relación con esta dimensión se indagó por las personas o situaciones que generaron alguna motivación para el desarrollo de la función directiva. En este punto, las menciones se orientaron o bien al incentivo de superiores o bien al de los colegas.

"Tuve un director muy comprometido con la Escuela [Técnica Superior de Rivera] que cuando yo era profesor de Dibujo Técnico siempre me estimulaba hacia la gestión. Nosotros acá tenemos la camiseta de la institución puesta; amamos la UTU de Rivera (como le decimos) y siempre estamos planificando los sucesores para que la comunidad educativa tenga un buen clima y se gestione horizontalmente" (Miembro del equipo directivo).

"Los colegas siempre me decían que yo era el indicado para ser director. A mí me gusta mucho la parte administrativa y soy organizado" (Miembro del equipo directivo).

Trayectoria formativa

Se consultó a los directivos qué instancias de su formación valoraban especialmente para su ejercicio profesional actual. Sobre este aspecto, dos de las tres personas destacaron los intercambios con otros colegas, el trabajo en equipo y la experiencia misma de gestión como una instancia formativa que resultó de mucha utilidad para desempeñarse como directivos. En este sentido, se resaltó el valor de "aprender haciendo" y el hecho de compartir la práctica con otros pares como una forma de adquirir herramientas y conocimientos por fuera de los circuitos educativos formales. Por otro lado, el tercer consultado fue el único que valoró positivamente la realización de una capacitación específica para directores que ya ha dejado de implementarse en el país.

"El curso de 360 horas para Directores. (...) Eran cursos organizados en el marco de la Reforma Rama en Uruguay, hoy muchos se oponen o desconocen lo que significó esa reforma para la educación de este país, pero son los que no pudieron salvar los cursos. Eran de un nivel de excelencia increíble. Los docentes eran académicos internacionales. Y la prueba final, con defensa de proyecto fue muy exigente" (Miembro del equipo directivo).

También se indagó acerca del tránsito por algún espacio específico para la formación en gestión y conducción educativa. Los tres consultados han realizado capacitaciones orientadas

para el desempeño del cargo actual y solamente uno de ellos la valoró positivamente en la pregunta anterior. Por otra parte, en cuanto a las carencias de formación, afirmaron una vacancia en temáticas relacionadas a la conducción de equipos directivos en sus formaciones de grado, mientras que para ello debieron realizar posgrados específicos. Uno de ellos indicó que, anteriormente, era el Ministerio de Educación el encargado de la formación para directivos, mientras que en la actualidad depende de la voluntad y posibilidades de formación individuales.

"Mi generación recibió una buena formación. Yo estoy por jubilarme y hace unos 15 años que no hay cursos para Directores. Mis compañeros de equipo, que son mucho más jóvenes que yo, no recibieron ninguna formación específica por parte del Estado, y eso que somos Educación Pública. Claro que siempre existe la posibilidad de cursar alguna maestría en universidades privadas; pero la decisión de prepararse queda restringida a cada persona que acceda al cargo, sus posibilidades económicas y su propia consciencia" (Miembro del equipo directivo).

Por último, dos de los tres consultados indicaron que han realizado capacitaciones en los últimos 5 años por iniciativa propia. Aquí vuelve a mencionarse la falta de instancias de formación a cargo de organismos públicos y que, en el caso de realizarse, no contemplan las necesidades de los directivos y docentes que se desempeñan en el interior del país, dificultando su participación.

"Estoy haciendo la maestría por mi propia iniciativa y en una universidad privada, que es muy buena. A nivel público, las autoridades de la enseñanza que están en la capital del país no facilitan ni promueven ninguna formación; y cuando la ofrecen, la modalidad conspira contra los que no viven en la capital del país. Está todo centralizado, aunque hay un discurso de descentralización. Las oportunidades no son las mismas para todo el territorio nacional" (Miembro del equipo directivo).

Desempeño en el cargo

En primer lugar, se solicitó a los consultados que realicen una valoración del cuerpo docente del Instituto y que comenten cómo es la relación que mantienen con ellos. Los tres consultados afirmaron que el cuerpo docente se encuentra en gran medida comprometido con la institución, aunque se trata de un grupo con características heterogéneas. Los cambios normativos relacionados con la modalidad de trabajo de los docentes –específicamente en cuanto a la cantidad de horas que pueden tener en un mismo centro educativo– han afectado la relación que los docentes tienen con la institución. A su vez, el contenido de la formación docente también sufrió modificaciones en el último tiempo, hecho que acrecentó las diferencias generacionales entre los docentes nóveles y aquellos con más antigüedad en el cargo.

"Son profesionales muy comprometidos con la institución. El problema es que se cambió el sistema de elección de horas docentes; antes se podía elegir 30 horas en un mismo centro educativo: 25 de docencia directa y 5 de coordinación institucional. Pero desde 2004 se

rompieron los paquetes horarios y volvimos a tener el problema del llamado 'docente taxi', que toma horas dispersas por varios centros educativos. Corren todo el día para llegar a dar sus clases, están agotados y es imposible esperar de ellos el mismo compromiso institucional que tenían antes. Incluso antes (entre 1997 y 2005) la formación de docentes tenía una asignatura que se llamaba Planificación y Gestión Institucional o de Centros Educativos. Era una materia teórico-práctica. Yo recibía practicantes de Gestión en esta escuela, fue una experiencia extraordinaria. Los egresados de esos planes fueron profesores preparados para la co-gestión. Saben planificar proyectos comunitarios, trabajan en equipo, son muy proactivos... ya se está notando el cambio de actitud de los nuevos egresados porque vienen focalizados en su asignatura y nada más" (Miembro del equipo directivo).

En cuanto a la valoración de la formación de los docentes, dos de los directivos consultados mencionaron la falta de formación didáctico-pedagógica de aquellos docentes dedicados a las asignaturas técnicas específicas; mientras que quienes se ocupan de impartir las materias teóricas alcanzaron un mejor desempeño al respecto.

Respecto de los aspectos considerados más desafiantes en la conducción de una institución de educación superior, los actores consultados realizaron especial mención a la articulación de dos lógicas contrapuestas, la "local" y la "nacional" que en función del relevamiento efectuado se describe como conflictiva. La distancia física, la centralización de decisiones, de los recursos e incluso los cambios normativos implementados, complejizaron la dinámica de la institución.

"El diálogo entre lógicas muy diferentes: lo local y lo nacional. Es más difícil lograr ese diálogo que en el plano de lo binacional. Creo que los cursos binacionales funcionan porque se da un excelente diálogo local transfronterizo. Entonces con esa fortaleza se logra avanzar a pesar de la incomprensión y desconocimiento que tienen las autoridades nacionales acerca del contexto en territorio" (Miembro del equipo directivo).

Consultados sobre las dificultades en el desempeño de la labor directiva, las respuestas se dirigieron en el mismo sentido. Se señala un bajo nivel de presupuesto y equipamiento técnico, ausencia de incentivos para realizar vinculaciones con empresas y falta de autonomía, fueron algunos de los aspectos que se indicaron en ese sentido. Nuevamente, surgieron las referencias a las acciones realizadas por los equipos de trabajo locales como dinamizadoras de las actividades de la Escuela.

"Falta de recursos económicos; es muy insuficiente y centralizado. Esta Escuela Técnica Superior se destaca en su gestión y resultados educativos; pero todo se logra con puro voluntarismo local. Falta aggiornamiento de la maquinaria y recursos tecnológicos. Faltan incentivos para lograr alianzas con las empresas. En Uruguay, en este momento, faltan políticas de acercamiento de las empresas con la Educación Pública. Más bien, se trata de dividir el sector público y el privado" (Miembro del equipo directivo).

"El Sistema Nacional genera situaciones desde el desconocimiento del territorio. En territorio, se trabaja gracias a la buena voluntad de los actores locales. No hay un incentivo de las jerarquías y para que salgan las cosas adelante, todos hacen más de lo que deberían. Eso me preocupa, a veces pienso que los docentes están explotados" (Miembro del equipo directivo).

"Falta de autonomía. Falta de diálogo con mis superiores a nivel nacional. Los obstáculos de los Cursos Binacionales son normales y los vamos superando porque tenemos un buen equipo local-transnacional" (Miembro del equipo directivo).

En cuanto a los logros alcanzados en la gestión, los directivos resaltaron "la innovación" de los Cursos Binacionales a partir del buen diálogo entre los directivos de ambas instituciones y sus equipos de trabajo, la buena relación del instituto con la comunidad local, como así también los logros en la reducción del ausentismo docente y la mejora de los procesos administrativos.

Se indagó también sobre la disponibilidad de recursos para llevar a cabo la labor. Sobre este punto, se volvió a mencionar la falta de apoyo desde el nivel central para desarrollar las acciones previstas; la falta de autonomía financiera, dado que los ingresos generados por la institución se tienen que enviar a la sede central de la UTU en Montevideo y luego se reenvía al instituto una partida de recursos que, en muchos casos, no son los requeridos. Asimismo, los consultados mencionaron que los objetivos planificados que no pudieron concretarse estaban vinculados con la falta de apoyo del nivel central.

"Los recursos vienen de UTU central. A veces vienen recursos que no se necesitan. Muchas veces no vienen los recursos que sí son imprescindibles" (Miembro del equipo directivo).

"Los recursos están centralizados. Hasta los proventos, las ganancias que genera la escuela se van a la capital y vuelve miseria" (Miembro del equipo directivo).

Más allá de los obstáculos y dificultades mencionadas, los actores consultados afirmaron estar ampliamente satisfechos con el trabajo realizado en la conducción de la Escuela Técnica Superior y sentirse especialmente valorados por sus pares y colegas de la institución.

Finalmente, se consultó a los miembros del equipo directivo acerca de los contenidos que una propuesta formativa para directores de institutos superiores debiera considerar, y acerca de los atributos requeridos para desempeñarse en el cargo de director. En cuanto a los contenidos para la formación, los consultados mencionaron:

- Relaciones humanas y resolución de conflictos.
- Comunicación organizacional.
- Planificación y gestión.

Asimismo, los entrevistados afirmaron que una propuesta para equipos directivos debería considerar horas de práctica. Por último, en cuanto a los atributos requeridos para desarrollar el cargo, mencionaron:

- Poseer formación en gestión.
- Tener vocación y experiencia docente.
- Ser buen comunicador y tener liderazgo pedagógico.

b) Análisis en clave comparada

Este apartado presenta el análisis de los principales aspectos comunes y divergentes relativos a las dimensiones bajo análisis: trayectoria profesional, formativa y desempeño en el cargo. Al final del mismo, se presentan algunas reflexiones más generales sobre las condiciones de los equipos directivos en las instituciones que fueron objeto de la mirada.

Trayectoria profesional y formativa

Al analizar los recorridos profesionales de los 32 integrantes de los equipos directivos alcanzados por esta indagación, se puso de relieve que la gran mayoría ha tenido un amplio recorrido en la docencia, incluso en instituciones educativas de otros niveles (mayormente de nivel secundario y universitario). La experiencia adquirida como docentes fue ampliamente valorada para el desarrollo de las tareas vinculadas a la gestión educativa. En todas las instituciones, la necesidad de acompañamiento al cuerpo docente, el apoyo en cuestiones pedagógicas y didácticas, así como también el impulso para el desarrollo de nuevos proyectos áulicos, se destacaron como parte de las actividades llevadas a cabo por los equipos directivos.

Por otro lado, en cuanto a la experiencia profesional en el medio socio-productivo, a excepción de los gestores de la UTU en Uruguay, los integrantes de los equipos de Argentina, Brasil y Chile, afirmaron poseer una amplia trayectoria, ya sea en el ejercicio de su profesión de base o directamente en industrias y empresas de servicios. En los tres casos, se hizo mención explícita a los perfiles requeridos por los institutos: docentes y directivos que tengan experiencia de trabajo en el mundo productivo. Puede leerse en esta condición la importancia que tiene para esta oferta formativa el vínculo con el ámbito laboral.

En el caso de Brasil, la modalidad contractual de dedicación exclusiva con el instituto ha implicado, en muchos casos, la interrupción del trabajo en medio socio-productivo, mientras que en los casos de Argentina y Chile, fue posible la coexistencia de ambas funciones. El impacto que genera la trayectoria profesional del cuerpo docente y del equipo directivo en

las instituciones formadoras fue resaltado positivamente por todos los integrantes del Instituto Beltrán, del Instituto Profesional Los Lagos y del IFSul. Cabe señalar en este sentido dos aspectos que emergen con consistencia en los relatos. En primer lugar, los consultados afirmaron que su vinculación con el medio socio-productivo los mantuvo permanentemente actualizados en relación con las tendencias tecnológicas y las modalidades de trabajo implementadas en el sector. Esa cercanía con el mundo laboral les permitió enriquecer la labor docente incorporando ejemplos significativos en las clases o bien utilizando análisis de casos reales.[36] Asimismo, les permitió establecer una relación más clara entre los conceptos teóricos y las habilidades prácticas que buscan desarrollar en los estudiantes, pudiendo así orientar mejor la labor de otros docentes. En segundo lugar, la experiencia de trabajo en el mundo socio-productivo mejoró su desempeño como gestores de instituciones educativas. Según las menciones registradas, los consultados afirmaron que esta experiencia colaboró con una planificación más eficiente de las tareas y procedimientos, mejoró sus resultados en los casos de trabajo bajo presión y facilitó el trabajo en equipo.

En cuanto a la experiencia de trabajo en ámbitos gubernamentales, en todos los países se registraron menos referencias al respecto, es decir que la mayor parte de los gestores y directivos consultados afirmaron no tener experiencia de trabajo en este ámbito. Sin embargo, esa porción minoritaria de casos que sí se ha desempeñado en dependencias de gobiernos locales y/o ministerios nacionales o provinciales, destacó que el impacto de la experiencia en su desempeño actual fue positivo. Los efectos se evidenciaron principalmente en una ampliación de las redes de contactos que facilitó desde la incorporación de nuevos perfiles docentes a los institutos, hasta la simplificación de gestiones administrativas. A su vez, la experiencia en ámbitos de gestión central otorgó a los consultados una visión más amplia de la planificación de las políticas públicas y de las diversas situaciones a las que las mismas deben atender. En este sentido, su paso por ámbitos centrales de gobernanza les aportó herramientas para comprender los posibles desfasajes entre aspectos normativos o regulatorios y las particularidades propias de las instituciones que dirigen.

Otro de los emergentes surgidos del relevamiento está vinculado con la identificación de aquellas situaciones que fueron motivadoras para el desarrollo de las tareas de gestión y dirección de instituciones superiores. En este punto, surgieron dos grandes coincidencias que atravesaron los cuatro casos de estudio. En primer lugar, gran parte de los actores consultados hicieron mención a gestos de confianza por parte de sus superiores que implicaron la delegación de funciones y de nuevas responsabilidades. Así, el aval para coordinar y desarrollar proyectos innovadores o asumir tareas y responsabilidades desafiantes, fueron destacadas como fuente de motivación para el desarrollo del cargo. Este rasgo también da

36. En este punto, es importante recordar que parte de los miembros de los equipos directivos continúan realizando actividades docentes, el aula no es algo que han abandonado para desarrollar la función de conducción. Es decir que también se valora el vínculo con los y las estudiantes en formación.

cuenta del circuito de reclutamiento que suele establecerse en las instituciones para dar continuidad a proyectos institucionales, promoviendo la inclusión del personal cercano a los equipos directivos y con posibilidades de sostener las líneas de trabajo en virtud de las capacidades que son identificadas por quienes están a cargo de las instituciones. Asimismo, las menciones relativas al progreso y las mejoras de la situación profesional y personal de los alumnos de los institutos, fueron consideradas como un importante motor de la actividad realizada.

Así como se destacó la experiencia docente previa o simultánea de los actores que se desempeñan en cargos de gestión y dirección, resaltando la importancia del acompañamiento y la guía en cuestiones pedagógicas y didácticas, también se señaló –especialmente en los casos de Brasil y Argentina– la vacancia de capacitaciones en pedagogía y en nuevas tecnologías aplicadas al campo educativo. A su vez, se detectó una baja presencia de cursos específicos para la formación directiva o la actualización en aspectos particulares de la educación superior, validando las primeras afirmaciones que inician este capítulo. Por otro lado, a excepción de los integrantes de los equipos de Argentina, gran parte de los directivos destacaron enfáticamente la necesidad de realizar capacitaciones enfocadas al desarrollo de habilidades blandas como: liderazgo y resolución de conflictos, técnicas de negociación y manejo de crisis, comunicación y relaciones interpersonales.

Desempeño en el cargo

Una de las cuestiones abordadas en esta dimensión se enfocó en la identificación de aspectos desafiantes en la gestión de instituciones superiores. En este punto, dos aspectos surgieron con fuerza del relato de los entrevistados. En primer lugar, en los casos de Chile, Brasil y Uruguay, uno de los desafíos mencionados fue sostener la motivación del cuerpo docente para realizar sus tareas. Si bien la valoración del equipo docente fue en todos los casos muy positiva, destacando su alto grado de formación y su nivel de compromiso, desde las funciones directivas se evidenció un trabajo sostenido para que los docentes se impliquen en las actividades de los institutos. A su vez, especialmente en los casos de Brasil y Chile, se mencionó como un desafío para los equipos directivos el buen manejo de las relaciones interpersonales, la resolución de situaciones de conflicto e intereses contrapuestos y el ejercicio de liderazgo por parte de los directores.

Por otro lado, los institutos de Chile, Brasil y Uruguay coincidieron en mencionar como un desafío el sostenimiento de las relaciones con las unidades centrales de gestión. Comentarios acerca de un "diálogo difícil entre lo local y lo nacional", al "olvido" por parte de las dependencias nacionales de las cuales se encuentran alejados territorialmente y las dificultades para gestionar una institución dispersa territorialmente –como es el caso de IF-SuL– pusieron de manifiesto las tensiones surgidas de la descentralización de las políticas educativas. Como contracara, en todos los casos se encontraron referencias a las buenas relaciones que han podido establecer los institutos con sus comunidades locales, para lo

cual el desempeño del equipo directivo fue de suma relevancia. De este modo, puede observarse el interés que estas instituciones tienen en el vínculo con las comunidades más cercanas y los esquemas de funcionamiento que sostienen con las estructuras centralizadas. En este punto es de destacar también la desigual presencia de aquellas instituciones que tienen un andamiaje institucional más robusto o que integran una red de instituciones (IFSul de Brasil) o de aquellas que tienen además vínculos con otros organismos para sostenerse (Instituto Beltrán).

En cuanto a la identificación de las dificultades aparejadas a la gestión de instituciones de educación superior, tanto en Chile como en Brasil y Uruguay, se mencionó la insuficiencia o la merma de recursos financieros. Si bien los entrevistados señalan que en gran medida cuentan con los recursos para realizar sus actividades, al momento de identificar las dificultades para la gestión de las instituciones surgieron menciones concretas a la escasez de recursos financieros y a la falta de cargos o puestos requeridos. Asimismo, se destacaron las referencias a las gestiones que, tanto los directivos como los docentes, han realizado para sostener y mejorar las actividades realizadas, ampliar las fuentes de financiamiento y generar convenios de cooperación e intercambio con empresas y otras instituciones. En este punto, la trayectoria de los directivos, sus redes de contacto y sus vinculaciones con otras organizaciones y con el medio socio-productivo, implicaron un diferencial para el funcionamiento de los institutos.

Otro tópico relevante de mencionar son los atributos percibidos como necesarios para desempeñarse en la función directiva de una institución de educación superior. De un total de 79 respuestas señaladas, un 76% hizo referencia a atributos personales vinculados con las relaciones interpersonales y el carácter de los directivos; mientras que el 24% mencionó atributos correspondientes a la formación académica y la trayectoria profesional en el cargo. Entre las características y atributos personales, los aspectos más mencionados fueron los siguientes: buenas habilidades interpersonales, empatía, capacidad de escucha (17 menciones); liderazgo y carisma (17 menciones); capacidad de resolución, poder de decisión (7 menciones); capacidad de trabajo en equipo (6 menciones); responsabilidad y compromiso con la función (6 menciones); buena comunicación, motivación (4 menciones); y flexibilidad (2 menciones).

Entre los tópicos ineludibles para el trabajo directivo se señala la comunicación organizacional y destinada a diferentes actores (familias, estudiantes, autoridades municipales, prensa), la planificación y la gestión, el carácter, la necesidad de tener experiencia en formación docente, y la experiencia o el conocimiento dado por la práctica.

En el marco de este estudio interesa también identificar las áreas en las que es requerida algún tipo de formación específica para el desempeño profesional de quienes ocupan cargos directivos. Los temas mayormente mencionados fueron: conocimientos de gestión y administración de instituciones educativas (8 menciones); experiencia en dirección de

instituciones de educación superior (4 menciones); herramientas de planificación (3 menciones); y formación docente (2 menciones). Sobre este punto, también es necesario señalar el aparente desplazamiento desde un modelo de dirección institucional fundamentado en las habilidades de la planificación tradicional o de la planificación estratégica como herramientas fundamentales para gestionar y coordinar una institución educativa, hacia un modelo centrado en el requerimiento de un conjunto de habilidades "blandas" y de valores, en el que la dimensión vincular surge como el eje del trabajo que han de enfrentar los nuevos perfiles directivos.

La función directiva, leída en clave de trayectoria y de desempeño profesional, puede comprenderse también como una actividad que se construye en el camino, en colaboración con otros colegas y que aun siendo una tarea de mucha responsabilidad resulta ser un ámbito valorado y disfrutado por quienes están a cargo de las tareas de dirección y coordinación de las instituciones analizadas. Del mismo modo, el modelo organizacional y la propuesta formativa requieren ser estudiados considerando también los perfiles de quienes tienen a su cargo ambas tareas, la de conducción y la de docencia o de acompañamiento de las funciones docentes.

Capítulo 7.
Principales hallazgos del estudio

En este espacio se presentan los hallazgos de la investigación, ordenados en los tres ejes de trabajo desarrollados en los capítulos anteriores. En el primero, se realizó una caracterización de la situación a nivel macro de la Educación Superior Tecnológica en los países participantes del proyecto, mediante el análisis de fuentes secundarias disponibles. En el segundo eje, se propuso un abordaje a nivel micro mediante un estudio de casos, centrado en los modelos de gestión institucional de los institutos tecnológicos seleccionados. El enfoque se orientó al análisis de la lógica subyacente para el ordenamiento de la oferta formativa de educación superior tecnológica, con énfasis en la identificación de articulaciones tanto del ámbito educativo –otros niveles del sistema– como con actores del ámbito socio-productivo y comunitario. En el tercer eje, en el cual se reconoce la centralidad del personal responsable de la gestión, se recuperaron las trayectorias formativas de los equipos directivos de los institutos seleccionados, su vinculación con las políticas públicas referidas a la formación, capacitación y actualización docente, con énfasis en la gestión institucional. Se reitera que el estudio tiene como foco la dimensión micro, como elemento clave para la mejora de la calidad, en el contexto macro de la construcción de políticas públicas.

Es así que, a partir de estos insumos, en el último capítulo, se presentan las recomendaciones para desarrollo de líneas de trabajo en el ámbito educativo del Mercosur.

En el eje 1, donde se aborda la situación, a nivel macro, de la educación superior tecnológica, en el marco de la Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP), en los países participantes del proyecto (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) se recortaron aquellas ofertas que cumplen los criterios establecidos para los programas de *Educación terciaria de ciclo corto (CINE 5)*, definidos en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.[37]

Resulta importante señalar que la diversificación y expansión de las ofertas CINE 5 forman parte de la respuesta a la tendencia de masificación creciente del nivel y al dinamismo de la EFTP, que se manifiesta a través de la creación de instituciones de educación terciaria

37. Se reitera la aclaración presentada en el Capítulo 2. En el caso de la experiencia de cursos binacionales, Brasil los clasifica como subsecuentes (conforme consta en el catálogo de cursos técnicos) siendo CINE 4, mientras que Uruguay los clasifica como CINE 5.

con programas de ciclo corto que resultan pertinentes y distintas a las universidades tradicionales. La oferta en estos países es heterogénea, tanto en relación con la estructura, la institucionalidad y el gobierno, siendo el resultado del análisis para cada país un mapa institucional y de titulaciones diferenciadas, en lo que es posible encontrar coincidencias.

Para conocer el estado de situación de la educación terciaria tecnológica en los sistemas educativos se definieron una serie de dimensiones que orientaron el análisis: oferentes; duración y título; cobertura; organización y enfoque curricular; gobierno; legislación; financiamiento y sistemas de información. La información relevada a partir de fuentes secundarias, si bien no reúne las condiciones metodológicas para enmarcarse en un estudio comparado, ha permitido realizar una lectura conjunta de las dimensiones definidas y ofrecer una caracterización regional de la educación terciaria tecnológica en la actualidad.

A continuación, se presenta de manera sintética, organizada por las dimensiones mencionadas, algunas comparaciones provisorias y apreciaciones generales que brindan información para avanzar en la definición de políticas de fortalecimiento institucional de la educación terciaria tecnológica.

Oferentes. En todos los países la educación terciaria tecnológica se ofrece en universidades y en instituciones terciarias, tanto de tipo de gestión estatal como privada. Las diferencias entre los países bajo estudio residen en la incidencia de cada tipo de institución. Por ejemplo, la oferta terciaria universitaria tiene un peso menor en Chile y Uruguay en relación con los demás países. Respecto de la oferta universitaria en la región, ocupa un 10% de la oferta total de la educación terciaria tecnológica, y de ese 10%, dos de cada tres instituciones son de gestión privada. Más allá del esquema organizacional que cada país adopte para su provisión, la educación superior o terciaria tecnológica está atravesando un proceso de consolidación como una oferta educativa en un entorno institucional propio y paralelo al universitario que, en muchos casos, se funda en base a ofertas e instituciones de formación profesional que fueron promovidas al nivel terciario.

Duración y título. La duración en todos los casos no es menor a dos años, aunque el máximo varía de tres a cuatro (la carrera universitaria en Chile es la de mayor extensión). Se destaca el caso de Brasil, donde es posible que los cursos (técnicos subsequentes) tengan duración entre 1 y 2 años, y tienen carga horaria definida en el "Catálogo Nacional de Cursos Técnicos". Respecto de los títulos obtenidos, existe heterogeneidad de denominaciones entre los cinco países: para las carreras en instituciones no universitarias se obtiene el título de "técnico", "técnico avanzado" o "tecnólogo". Respecto de las carreras universitarias, puede otorgarse el título de "licenciado" y "técnico de nivel superior o técnico universitario" (caso de Chile).

Cobertura. Los datos de matrícula específica del segmento que corresponde a CINE 5 para la educación terciaria tecnológica no se encuentran disponibles; no obstante, se

pueden analizar otros indicadores que brindan algunas coordenadas con relación a la cobertura de estos países y sus diferencias. En el porcentaje de estudiantes en la educación superior de nivel CINE 5 se observa considerables diferencias entre los países analizados. Con mayor cobertura se encuentran Argentina y Chile con el 29%; le sigue con menos de la mitad de este porcentaje Uruguay con el 13,7%, y con marcada diferencia, dando cuenta de la escasa matrícula existente para este segmento se encuentran Paraguay y Brasil con el 5,4% y el 0,04% respectivamente. El porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que están escolarizados también varía considerablemente: Chile, con la relación más alta, muestra un 52,1% de jóvenes escolarizados; le sigue Argentina con el 46,5%; Uruguay con el 40,3%; Paraguay con el 39,5 y, por último, Brasil con el 30,7%. Por otra parte, considerando los datos de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (Red IndicES) y la EPH 2016, en Paraguay se observa una tasa bruta de matrícula en la educación superior que es superior en Chile y Argentina (63,2% y 61,4% respectivamente), seguido por Uruguay con el 50,5%; Brasil con el 37,2% y Paraguay 34,1%. Las ofertas de educación terciaria tecnológica representan una porción minoritaria dentro de la educación superior.

Organización y enfoque curricular. Se observan distintos niveles de regulación del currículum, diferente espacio explícito para prácticas y una heterogénea presencia de pasantías profesionales como parte de la formación. Chile, Paraguay y Uruguay explicitan el enfoque por competencias. Los procesos de ingreso son variados e incluyen admisión selectiva, número máximo de vacantes, exámenes y otros mecanismos, así como el cobro de aranceles en el sector privado. La organización de la enseñanza abarca desde propuestas de tiempo completo o tiempo parcial, de la formación presencial a la formación a distancia.

Estructura y Gobierno. Respecto de la estructura del sistema en cada país, la oferta de EFTP formal puede ser parte impartida en el nivel secundario o medio, postsecundario no terciario y/o superior o terciario. Prevalece un modelo de organización a nivel gobierno compuesto por subsistemas cuyas metas son similares, pero las acciones que desarrollan y dependen de un mismo organismo, están desconectadas; es el caso de Argentina, Paraguay y de Brasil. Un aspecto importante para considerar es la regionalización de la oferta universitaria en Chile, con el despliegue de sedes en las distintas ciudades.

Legislación. Se destaca el caso de Argentina que, además de contar con el marco general de una Ley Nacional de Educación al igual que los demás países, se ha sancionado legislación específica: la Ley de Educación Técnica Profesional Nº 26.058 que alcanza a todas las instituciones, de todos los niveles, que imparten esta modalidad educativa. En cambio, en Uruguay, Paraguay, Chile y Brasil la normativa específica sobre el desarrollo de la educación terciaria tecnológica se corresponde a los diferentes subsistemas que participan en la oferta.

Financiamiento. En cuatro de los cinco países relevados existe oferta estatal de educación terciaria tecnológica garantizada por presupuesto nacional y gratuito para los estudiantes. En el caso de Chile existe un sistema de becas y gratuidad para los estudiantes de menores ingresos, si cumplen con requisitos académicos.

Sistemas de información. Si bien en algunos países, como Argentina, Brasil y Chile, se detectaron avances en términos de producción y publicación de información, los restantes países presentan algunas limitaciones. Se evidencia la escasa disponibilidad de estadísticas y diagnósticos nacionales relacionada con la heterogeneidad institucional de la oferta y la desarticulación de las instancias de gobierno y producción de la información. Un estudio realizado en la región sobre los sistemas de información de la ETP permite ampliar las dificultades señaladas para el acceso a información y a indicadores básicos (Mejer, 2013).

Respecto del eje 2 centrado en los modelos de gestión, la lectura transversal de los casos bajo estudio permite poner de relieve ciertas similitudes así como también particularidades y rasgos distintivos de cada experiencia.

Dimensión organizacional/técnico administrativa

Un primer aspecto a destacar en el plano organizacional es que los casos estudiados se insertan en una red institucional más amplia, ya sea porque forman parte de una oferta formativa de mayor alcance territorial, como también por los vínculos que establecen con otras instituciones e instancias de gobierno de la educación de carácter local y nacional. Este rasgo constituye así un elemento de continuidad. La condición de pertenencia a una red institucional de mayor alcance aporta a los casos estudiados elementos de fortaleza organizacional, tales como procedimientos estandarizados, lineamientos de política que establecen objetivos claros y marcos regulatorios comunes que orientan los procesos de trabajo. No obstante, también es posible advertir ciertas tensiones derivadas de la relación centralización/descentralización, que se observan principalmente en los diferentes grados de autonomía relativa de los institutos, en su capacidad de tomar decisiones, de generar y administrar recursos, ampliar o modificar su oferta, contratar personal, etc. En un gradiente de situaciones, los modelos con tendencia a la centralización pueden llegar a percibirse como limitantes para el potencial desarrollo local de las ofertas (Uruguay). En otros casos, se registran vínculos más dinámicos entre las sedes y las estructuras mayores a las que pertenecen, favoreciendo procesos de trabajo más articulados y la descentralización de algunos procesos (Chile y Brasil). Finalmente, en el caso estudiado en Argentina se aprecia un importante nivel de autonomía en sus definiciones institucionales, dado que el convenio fundacional que dio origen al instituto le otorga un margen de acción más amplio tanto para definir su oferta académica como para establecer acuerdos con otros actores relevantes de su entorno.

Otro elemento de continuidad en los casos estudiados es que la oferta de educación terciaria tecnológica se encuentra vinculada con otras instancias formativas que resultan complementarias. En el caso del Instituto Beltrán la propia institución cuenta con un Centro de Formación Profesional y se halla en vías de crear una escuela técnica secundaria, lo que le permitirá articular formación de nivel medio, formación profesional continua y carreras técnicas de nivel terciario. También el Instituto Profesional Los Lagos cuenta con un Centro de Formación Profesional y con convenios establecidos a nivel de la casa central con los Liceos Técnicos de nivel medio, que permite delinear trayectos formativos complementarios con su oferta de nivel superior. Por su parte, la Escuela Técnica Superior de Rivera cuenta con una oferta de formación profesional, educación media y terciaria técnica que excede a los Cursos Binacionales aquí analizados. En este aspecto, la única excepción la constituye el campus Santana do Livramento del IFSul, dado que su oferta se centra exclusivamente en los Cursos Binacionales contando con oferta de formación profesional, educación media superior, tecnicaturas y carreras de grado.

En relación con la conducción de estas instancias formativas, fue posible observar que se privilegia el trabajo colegiado de los equipos directivos, un rasgo presente en todos los casos analizados. La conformación de estos equipos suele estar vinculada a elecciones personales de las autoridades centrales y resulta habitual que quienes acceden a estos cargos de conducción cuenten con una trayectoria previa en las instituciones que luego conducirán y/o en el sistema de EFTP. También cabe destacar la conformación de Consejos y Comités como instancias de organización que amplían la participación de los actores institucionales y también extra-institucionales. Se trata de espacios de consulta y decisión que acompañan y facilitan la labor de conducción, en tanto permiten resolver aspectos de la gestión administrativa y pedagógica de los institutos como también la definición de sus ofertas, la actualización de contenidos, la celebración de convenios y la vinculación con el entorno.

Finalmente, respecto de la conformación del cuerpo docente en las instituciones, el acceso a los cargos muestra dos modalidades posibles: el concurso público, cuyas características son determinadas en cada uno de los países por el estatuto docente y la contratación directa. Algunas instituciones se rigen exclusivamente por una de estas formas mientras que en otras se advierte una convivencia de ambas modalidades. A partir de los relatos de directivos y profesores entrevistados, es posible señalar que tanto el concurso público como la contratación directa poseen ventajas y desventajas al momento de considerar el modo en que estas instituciones despliegan su labor formativa. Mientras que el acceso mediante concurso parece otorgar un grado mayor de formalización y estabilidad del plantel docente, tendiendo a favorecer la conformación de un profesorado con una impronta más académica, también se advierte que puede restar autonomía a los equipos directivos respecto de la selección del personal. Por otro lado, la contratación directa permite una mayor flexibilidad para cubrir vacancias de corto plazo y orientar de manera más específica la elección de los docentes, ponde-

rando aquellos perfiles que son requeridos por las autoridades y que en algunos casos privilegian las trayectorias profesionales en el ámbito socio-productivo por encima de las habilidades y conocimientos pedagógicos.

Dimensión socio-comunitaria, socio-productiva y científico-tecnológica

La propia orientación de la oferta formativa de los casos estudiados impulsa a las instituciones a generar lazos con su entorno social, productivo y educativo. En este sentido, todas las experiencias estudiadas se caracterizan por desarrollar acciones dirigidas a establecer lazos con actores locales de diversa índole: empresas, comercios y cámaras vinculadas a la producción y los servicios (entorno socio-productivo); otras instituciones educativas como universidades, escuelas secundarias u otros institutos superiores (dimensión científico-tecnológica); actores políticos y sociales, como intendencias, ONGs, delegaciones municipales, fundaciones (dimensión socio-comunitaria). Un elemento central en esta dinámica de vinculación con el entorno es la necesidad de incorporar la realización de salidas educativas, visitas a empresas, prácticas profesionales y pasantías en la propuesta pedagógica. No obstante, en las experiencias analizadas se advierte como un desafío para las instituciones poder garantizar a los estudiantes este tipo de inserción formativa. El adecuado tratamiento de los aspectos legales implicados, la escala de los territorios, la necesidad de establecer convenios y el modo en que se entablan y sostienen los vínculos con las empresas son todos elementos que requieren tiempo, dedicación y recursos por parte de las instituciones.

Un aspecto relevante que surge del estudio es que esta tarea de vinculación con el ámbito socio-productivo suele desarrollarse a través de instancias formales creadas para tal fin (comités, consejos), pero también resulta un activo importante el perfil profesional de los docentes: su inserción previa o paralela en el sistema productivo es un factor que favorece el vínculo con el entorno, el contacto con empresas, cámaras empresariales, etc. En este punto se advierte una situación más compleja en el caso de la Escuela Técnica Superior de Rivera, dado que no cuenta con una instancia propia que le permita fortalecer su vínculo con el entorno (depende del órgano central del CEPT-UTU) y además debe lidiar con una compleja reglamentación también centralizada desde Montevideo.

Como parte del vínculo entre los institutos y el entorno socio-productivo, cabe mencionar que el rol de las instituciones formadoras como enlace para la colocación laboral de los estudiantes es un aspecto que, si bien ocurre en la práctica, no se encuentra sistematizado u organizado. En este sentido, se perfila como un campo a desarrollar y formalizar. En las experiencias relevadas aparecen algunas acciones orientadas a tal fin –aunque aún en etapa germinal– como, por ejemplo, programas de seguimiento de egresados: el desarrollo de áreas de Recursos Humanos que centralicen la difusión de ofertas laborales y faciliten el vínculo entre las empresas del entorno, los estudiantes y los egresados.

Por otro lado, el vínculo con autoridades políticas locales también aparece como un factor de peso en la red de relaciones que establecen las instituciones, ya sea por el apoyo que pueden ofrecer a la labor formativa que realizan (aportando recursos, locaciones, facilitando instancias de pasantías) como también viabilizando la participación de los institutos en ferias locales e instancias de difusión de su oferta académica y captación de nuevos estudiantes. La formalización de este tipo de relaciones aparece como un modo de fortalecer la mutua colaboración entre los institutos y las instancias políticas locales, tal como fue posible advertir en el caso argentino cuyo Consejo Asesor cuenta con la participación de funcionarios municipales.

Finalmente, las restantes instituciones educativas que operan en el entorno local de los institutos son, como se señaló anteriormente, actores de suma relevancia dado que permiten articular ofertas complementarias, delinear trayectos formativos, facilitar el tránsito de los estudiantes entre diferentes instancias educativas y generar acciones de capacitación y actualización para los docentes. Al igual que en el caso del entorno socio-productivo, la formalización de estos vínculos con otros establecimientos educativos es un factor que contribuye a fortalecer el rol local de los institutos. En los casos analizados, fue posible advertir distintas modalidades para llevarlo a cabo, como la celebración de convenios entre instituciones y la participación de actores educativos locales en los consejos consultivos.

Dimensión pedagógico-didáctica

En este espacio se sintetizan los aspectos referidos a la indagación sobre la dimensión pedagógico-didáctica de los modelos de gestión, lo que permitió advertir que el abordaje por proyectos es una modalidad común al trabajo pedagógico que realizan las distintas instituciones estudiadas. Se trata de una estrategia privilegiada ya que permite articular de manera efectiva contenidos teóricos y prácticos –evitando o disminuyendo la compartimentación del conocimiento impartido–, a la vez que fomenta la puesta en acción de las llamadas "habilidades blandas" o "competencias transversales". El desarrollo de estas últimas aparece claramente como una de las tareas pedagógicas de las instituciones, dado que en todos los casos fueron señaladas como competencias necesarias para el futuro desenvolvimiento profesional de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se manifiesta en las instituciones estudiadas la búsqueda de plasmar una propuesta educativa integral en sus currículos, de modo tal de brindar a los estudiantes un conocimiento académico y técnico propio de las disciplinas, articulado con una formación transversal que les permita insertarse satisfactoriamente en un mundo laboral caracterizado por el trabajo colaborativo, la flexibilidad de los perfiles y la centralidad creciente de las tecnologías de la información y la comunicación.

En esta búsqueda por generar propuestas pedagógicas que involucren a los estudiantes de manera activa en su proceso de aprendizaje, el abordaje por proyectos se articula de manera virtuosa con modalidades de enseñanza basadas en simulaciones y trabajo en situaciones de laboratorio sobre problemas reales. La posibilidad de contar con docentes

que también se desempeñan en el ámbito productivo resulta un activo relevante para las instituciones, dado que su conocimiento y experiencia les permiten incorporar aspectos concretos de la práctica laboral en sus propuestas de enseñanza. De este modo, se propicia el contacto de los estudiantes con el mundo socio-productivo desde el inicio de la formación, sumando a estas propuestas las visitas a empresas y organizaciones para observar de manera directa el desempeño de los trabajadores y los problemas que deben resolver en su labor cotidiana. Luego, en instancias más avanzadas de la carrera, se incorporan las ya mencionadas prácticas profesionales, pasantías o estágios que otorgan a los estudiantes la posibilidad de poner en juego sus conocimientos en contextos laborales reales y generar así una experiencia valiosa y necesaria para su formación.

Por último, se presentan los aportes del eje 3 centrado en trayectorias. En este estudio se ha considerado relevante incorporar, en clave comparada, la dimensión relativa a las trayectorias formativas de los equipos directivos, considerando que una parte importante de los modelos institucionales también se explica (o se sostiene) por el rol de sus equipos directivos y, en esa responsabilidad, los perfiles de quienes los integran resultan de interés para las acciones formativas que las instituciones desarrollan.

De acuerdo a la bibliografía especializada que ha analizado la formación docente y en particular la correspondiente a los cargos y equipos directivos, no existen ofertas específicas de formación de grado; sí en cambio las propuestas para el desarrollo profesional de estos perfiles tiene la forma de cursos de posgrado de menor o mayor duración que trabajan temas de gestión de las instituciones o de formación a equipos directivos (OEI, 2017; Terigi, 2010; Veleda, 2016; y Weinstein y otros, 2014). Otra constatación es que existe poca investigación o disponibilidad de estudios que aborden este tópico para el nivel superior, de modo que este estudio considera haber realizado un aporte en esa dirección.

Los estudios sobre trayectorias se han constituido en una opción metodológica en aquellas investigaciones que se proponen recuperar los recorridos seguidos por los individuos en cuanto a lo profesional y laboral.

Del análisis realizado a partir de las entrevistas a 32 integrantes de equipos directivos de las instituciones de los países bajo análisis, hay algunos rasgos destacables en relación a las trayectorias formativas. En todos los países, quienes ocupan esos puestos han accedido a estudios superiores, situación que refleja también la ampliación del acceso a estudios en los países de la región y la profesionalización de las áreas de gestión. El acceso a estudios de posgrado, si bien está presente, no está tan extendido. Muchos de los entrevistados han realizado cursos o formaciones de posgrado en temas relativos a la gestión institucional, aunque no de modo específico para desempeñarse en instituciones de educación superior. En algún caso se hace referencia (Chile) a una formación realizada en París, de la que participaron varios integrantes de la institución, instancia valorada en tanto trabajo colectivo que luego ha sido capitalizado para acciones institucionales específicas.

En relación a las trayectorias profesionales, muchas de las personas entrevistadas señalan haber tenido inserciones previas en el sector privado y en ámbitos vinculados a diferentes sectores productivos. Otro conjunto ha tenido participación en ámbitos gubernamentales de nivel nacional/federal, municipal; y finalmente, otros han tenido desempeños previos en el sistema educativo, en universidades o en otros niveles de enseñanza. Todas las instituciones dan cuenta de un trabajo que se realiza en equipo, que incluye reuniones de trabajo, agendas compartidas, modos colaborativos para el desarrollo de proyectos e intervenciones específicas y, en algunos casos, esas tareas incluyen también espacios de formación en temáticas específicas o jornadas de actualización profesional. Dependiendo del armado institucional de cada uno de los modelos institucionales, hay una mayor presencia de trabajo por proyectos o con seguimientos más formalizados o rutinizados que moldea el tipo de tareas que estos perfiles desarrollan.

Otro de los aspectos abordados en este eje de análisis tuvo por objetivo relevar algunos de los temas que se identificaron como carencias de la formación y aspectos que serían necesarios para el desempeño en los cargos de conducción. Hay dos tipos de temáticas señaladas en general por las personas entrevistadas: aquellas cuestiones que pueden identificarse como más vinculadas a "habilidades blandas" y aquellas más características de ámbitos de planeamiento y gestión al modo tradicional. Algunos de los contenidos señalados fueron los siguientes:

- Habilidades blandas: comunicación, trabajo en equipo, condiciones para el liderazgo, resolución de conflictos.
- Conocimiento en gestión y evaluación.
- Calificación y evaluación.
- Aspectos pedagógicos y curriculares.
- Gestión de personal y resolución de conflictos.
- Planificación estratégica.
- Macroeconomía y estadística.
- Planificación y evaluación de proyectos.
- Gestión pública.
- Contenidos de administración y normativos.
- Herramientas digitales aplicadas al ámbito educativo.

Por último, uno de los tópicos surgidos del relevamiento está vinculado con la identificación de aquellas situaciones que fueron motivadoras para el desarrollo de las tareas de gestión y dirección de instituciones superiores. En este punto, surgieron dos grandes coincidencias que atravesaron los cuatro casos de estudio. En primer lugar, gran parte de los actores contactados hicieron mención a gestos de confianza por parte de sus superiores que implicaron la delegación de funciones y de nuevas responsabilidades. Así, el aval para coordinar y desarrollar proyectos innovadores o asumir tareas y responsabilidades desafiantes, fueron mencionadas como fuente de motivación para el desarrollo del cargo. Asimismo, las

menciones relativas al progreso y las mejoras de la situación profesional y personal de los alumnos y alumnas de los institutos, fueron consideradas como un importante motor de la actividad realizada. Este rasgo también da cuenta del circuito de reclutamiento que suele establecerse en las instituciones para dar continuidad a proyectos institucionales, promoviendo la inclusión del personal cercano a los equipos directivos y con posibilidades de sostener las líneas de trabajo en virtud de las capacidades que son identificadas por quienes están a cargo de las instituciones.

Capítulo 8. Prospectiva

A partir de la información relevada, los hallazgos identificados y recuperando las principales problemáticas que se advirtieron a lo largo del estudio, en este último apartado se señala una serie de recomendaciones orientadas a un propósito general: el de profundizar y fortalecer los procesos crecientes de institucionalización de la provisión de educación terciaria tecnológica enmarcada en las ofertas de CINE 5 en el ámbito del Mercosur.

Recomendaciones para los sistemas de información

- De manera coincidente, los cinco países analizados, con situaciones y requerimientos específicos, demandan políticas públicas que revisen las estructuras de gobierno a cargo de la oferta para conectar y articular sus áreas, desde una mirada nacional que garantice coherencia y fortalezca la educación terciaria tecnológica. Se trata de promover y facilitar la coordinación entre las áreas de gobierno involucradas y fortalecer sus capacidades técnicas y administrativas para la gestión y la financiación de estas ofertas. En esa línea, y con excepción de Argentina, **se recomienda a los países avanzar en una normativa que desarrolle para todo el territorio del país, con alcance a todos los niveles educativos, los principales lineamientos político-pedagógicos de la educación terciaria tecnológica** a través de una regulación nacional y específica de la modalidad.

- Asimismo, para efectivizar procesos tanto de planificación como de evaluación y mejora permanente de la oferta educación terciaria tecnológica **se hace indispensable elaborar "Sistemas de Información (SINFO) de la Educación y Formación Técnica y Profesional y del total de su oferta" que brinden estadísticas y diagnósticos nacionales**. Tal como se ha afirmado en el informe, si bien existen operativos censales de los sistemas educativos en general, los datos de la educación técnica del nivel secundario y superior técnico relevados no cuentan con la desagregación requerida para su identificación y, en algunos casos, no se integran con la información recogida por el sector o subsistema. Es necesario contar con información acerca de las instituciones oferentes y los principales indicadores educativos para la toma de de-

cisiones, que estén orientadas al aseguramiento de la calidad y la acreditación, así como al despliegue de acciones para ampliar la equidad en el acceso a la educación terciaria tecnológica.

Recomendaciones para la construcción de una nueva institucionalidad para la oferta

• En el trabajo realizado, se verifica la necesidad de institucionalizar los procesos de diálogo social entre los diferentes actores de la comunidad educativa, donde se incorporan actores sociales del ámbito empresarial y de los trabajadores. Se sugiere revisar las regulaciones que dificulten esta dinámica, favoreciendo las intermediaciones de los institutos con el entorno. Las regulaciones centralizadas operan de manera negativa sobre el funcionamiento de los institutos de educación terciaria tecnológica en tanto restringen su capacidad para vincularse con su entorno local y orientar su oferta a las necesidades del contexto socio-productivo en el que se insertan. Ambos aspectos resultan fundamentales en este tipo de instancias formativas, dado que al sostener una relación fluida con empresas, organizaciones del tercer sector, entidades políticas del gobierno local y otras instituciones educativas pueden potenciar su capacidad para actualizar sus programas de estudio, ampliar las instancias en las cuales los estudiantes pueden realizar pasantías y/o prácticas profesionales, delinear trayectos formativos articulados con otras ofertas y contribuir así a formar perfiles técnicos requeridos por la comunidad. **La flexibilidad necesaria para generar estos vínculos, establecer acuerdos institucionales, celebrar convenios, adaptar sus currículas,**[38] **etc., suele verse afectada por esquemas administrativos rígidos y centralizados.** En este sentido, se advierte como necesidad garantizar cierto margen de autonomía en las instituciones para que estas funciones tan relevantes para las ofertas de educación terciaria tecnológica puedan desarrollarse con mayor efectividad.

• Respecto de la necesidad de generar espacios de contacto genuino con el entorno socio-productivo, la investigación ha permitido observar que la formalización de estos vínculos mediante **la creación de consejos o comités en los cuales se habilite la participación de actores relevantes del contexto local** es una estrategia que debe fomentarse en cada una de las sedes institucionales, ya que incrementa su capacidad para establecer convenios y ampliar las posibilidades de efectuar salidas educativas, visitas a empresas, prácticas profesionales, pasantías o estágios.

38. En el caso de Argentina, Brasil y Chile existen catálogos de perfiles profesionales y títulos que definen las mismas.

• En relación con el reclutamiento de docentes resulta muy relevante favorecer la **incorporación de profesores con perfiles mixtos** (docente y profesional) o que hayan tenido un recorrido previo por ámbitos profesionales extra educativos dado que pueden facilitar y potenciar el contacto de los institutos con empresas y organizaciones, mantenerse al tanto de los avances tecnológicos que tienen lugar en los distintos sectores del ámbito productivo y promover la utilización de casos reales y simulaciones para el abordaje de los contenidos curriculares.

• Se advierte como una fortaleza de los casos estudiados la posibilidad de establecer **vínculos formales con otros establecimientos educativos del entorno**, de modo tal que la oferta de educación terciaria tecnológica pueda articularse tanto con instancias formativas que la preceden (nivel secundario) como también con carreras universitarias que permitan delinear recorridos educativos para los egresados de los trayectos de nivel terciario técnico. Asimismo, puede resultar complementaria de las ofertas de formación profesional continua, tal como pudo observarse en algunos casos de estudio que contaban con ambas propuestas educativas. En este sentido, se advierte como favorable el establecimiento de una red de relaciones con otras instituciones educativas (que pueden incluso derivar en la firma de convenios que formalicen estos vínculos) ya que **permite posicionar mejor a los institutos de educación terciaria tecnológica** en tanto amplían su campo de reclutamiento de estudiantes, potencian la difusión de su oferta y los ubica como una instancia formativa atractiva tanto para quienes buscan una salida laboral a través de un trayecto educativo acotado en el tiempo, como para aquellos que buscan una titulación intermedia que les permita continuar su recorrido en la educación formal.

Recomendaciones para la formación del personal docente y equipos directivos

El estudio relevó la necesidad de una formación específica para quienes desempeñan cargos directivos en instituciones de educación superior frente a una oferta inexistente o poco estable que se oriente a la formación para la gestión de este nivel de enseñanza. Se requiere la ampliación de espacios de posgrado que incluyan algunos de los contenidos señalados por quienes hoy ocupan los cargos de conducción: aspectos financieros y presupuestarios, de planificación, de evaluación y de aspectos normativos y pedagógico-institucionales.

La formación docente y de equipos directivos en la Educación Superior es un desafío actual que trasciende fronteras; muy en particular la formación para la docencia universitaria y del nivel superior en el área técnico profesional donde se constata una escasez de oferta de posgrados y formación permanente tanto para el desarrollo didáctico-pedagógico del profesorado universitario como para el imprescindible *aggiornamiento* técnico-profesional y la inclusión permanente de nuevas tecnologías. En este eje, se podría planificar ofertas

regionales de posgrados en docencia y gestión educativa que permitan optimizar recursos humanos y materiales a través de la internacionalización de programas de perfeccionamiento docente para todo el Mercosur.

Se recomienda diseñar y ofrecer cursos pilotos que repliquen –de alguna forma– la experiencia realizada en el marco de diferentes proyectos[39] que impulsen la construcción de trayectorias, partiendo de la transformación de carreras ya existentes hacia nuevos modelos centrados en el estudiante con la realización de una planificación participativa del curso piloto, cursillos y talleres con nuevas modalidades de evaluaciones de procesos y acompañamiento de trayectorias. De acuerdo con esta experiencia (Viera Duarte, Martínez Larrechea y Correa, 2013) y a los hallazgos de la presente investigación, se podrían dejar las siguientes recomendaciones:

- Profundizar en Políticas educativas regionales del Mercosur que promuevan la formación docente universitaria y gestión educativa para carreras técnico profesionales.
- Rediseñar currículos de Formación Docente que se centren en aprendizajes activos, interinstitucionales e internacionales.
- Profundizar en las implicancias de TIC para la Docencia y Gestión de carreras Terciarias técnico profesionales considerando sus desafíos teórico-prácticos.
- Continuar con las investigaciones e Innovaciones en Educación Superior técnico profesional a través del NEIES.
- Crear un Sistema de aseguramiento de calidad para la educación superior técnico-tecnológica en la región.

Recomendaciones para la oferta de cursos binacionales

El caso de los Cursos Binacionales, que ha sido destacado internacionalmente, ha resultado en una experiencia inédita de organización institucional, curricular y formativa al permitir la acreditación conjunta para dos países del Mercosur integrando además dos idiomas en un territorio fronterizo.

39. Por ejemplo, Proyecto Alfa III Trall (Viera Duarte, Martínez Larrechea y Correa, 2013) en el que se experimentó –con buenos resultados– una formación específica para ejercer la Docencia Universitaria y del Nivel Superior.

La oferta binacional, experiencia con pocas similitudes en el planeta, tiene hoy una realidad muy propia que puede darse de forma distinta dependiendo de la frontera que esté ubicada; sin embargo, es posible identificar una serie de recomendaciones tanto para nuevas propuestas de cursos binacionales, como para los ya existentes:

- Nuevas propuestas de cursos binacionales deberán considerar aspectos regionales, locales, culturales, entre otros; respetando la identidad de cada país, además de una mirada especial a las características fronterizas.

- Aspectos geográficos entre las ciudades o instituciones pueden ser considerados como una barrera o como un puente para generar sinergias y nuevas propuestas que no necesariamente sean en ciudades gemelas de frontera.

- Aprovechar las fortalezas de cada institución, aumentando la oferta educativa regional y optimizando recursos financieros, infraestructura y de personal entre las instituciones de cada país.

- Buscar instituciones análogas en cada país y que tengan interés en trabajar de forma conjunta en ofertas binacionales.

- Los gobiernos nacionales deben generar legislaciones y normativas educativas que sostengan la oferta binacional. Para que la innovación educativa sea un éxito es necesario un conjunto de leyes y normas que las apoyen, incluyendo la flexibilización de legislaciones de diversas áreas para que sean adaptadas a regiones fronterizas, como por ejemplo: tráfico de vehículos de paseo y de pasajeros, tránsito de personas en regiones fronterizas, seguro de personas y vehículos, documentación exigida para estudiantes, becas y apoyos estudiantiles, entre otros.

- La experiencia actual permite afirmar que es necesario pensar en los recorridos educativos, en los cuales el estudiante empiece en la enseñanza media superior y pueda dar continuidad en una misma región utilizándo posibles convenios entre instituciones de países vecinos. Lo que solamente es posible con políticas educativas nacionales y regionales que ofrezcan esa posibilidad al estudiante, y también con legislaciones entre los países que se las torne posible.

- Evaluar constantemente los planes de curso y los programas de asignatura para fortalecer aspectos binacionales, legislaciones y normativas de ambos países, así como de la práctica docente para que refleje lo que fue propuesto en estos documentos.

- Es fundamental que los países miembros del Mercosur piensen de forma amplia en el reconocimiento de estudios de carreras completas, así como de créditos de asignaturas de un mismo nivel de estudio o de niveles inferiores que permitan la continuidad edu-

cativa en una misma área. Permitiendo una amplia movilidad estudiantil, como ocurre actualmente en Europa.

- Estudiar formas de financiación conjunta por parte de los países para la creación de instituciones binacionales que involucren infraestructura, personal, alumnos, gestión y enseñanza.

- Es imprescindible ejecutar con frecuencia el relevamiento del interés de la oferta actual, así como el seguimiento de egresados de la oferta binacional.

Por último, en términos de prospectiva, la evaluación del trabajo realizado en la conformación de un equipo de investigación con integrantes de diferentes países, consideramos favorece a las dinámicas de internacionalización en tanto permite conocer con mayor nivel de detalle y análisis las condiciones de existencia y de trabajo en diferentes ámbitos de la educación superior, en este caso, de la educación técnico profesional, área que además constituye un ámbito de vacancia para la producción académica. En este sentido, el trabajo colabora en la identificación de modelos de gestión y en la caracterización de las políticas que han hecho posible la expansión del acceso a estudios superiores en los países bajo análisis.

Anexo I: Bibliografía

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.

Albornoz, M. y Osorio, L. (2018). "Dossier. Información comparable sobre educación superior: el caso del Manual de Lima y la Red INDICES". En *Propuesta Educativa*, Nº 49, Año 27, Vol. 1. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/116.pdf

Alfonso, A. y González, W. (2018). "Desafios da educação profissional e tecnológica: novas faces dos mesmos problemas". En *ComCiência Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Dossiê emprego e profissões*, Nov. 2018. Disponible en: http://www.comciencia.br/desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-novas-faces-dos-mesmos-problemas/

Alliaud, A. (2010). *La formación en y para la práctica profesional. Conferencia realizada el 19 de agosto en Ciudad de Buenos Aires.* INFD, Ministerio de Educación.

— (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Aziz, C. (2018). "Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile". En *Nota técnica Nº 2*. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf

Asconavieta Da Silva, P. y Souza Lima, A. (2015). "O contexto dos Cursos Binacionais na Fronteira Sant'Ana do Livramento-BR/Rivera-UY" (pp. 9-21). En Dinis, M. y Moura de Mello, L. (Org.). *Cursos binacionais: relatos de uma experiência inovadora*. Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook. ISBN: 978-85-68227-51-0.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid, España: Paidós.

Bernasconi, A. (2018). "Desafíos del futuro de la educación superior chilena". Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Políticas Públicas. En *Temas de la Agenda Pública*, Año 12, Nº 96, junio 2017. ISSN 0718-9745. Disponible en: https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content//uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf

Bottinelli, L. (2016a). *El empleo docente en la Argentina. Tendencias en la posconvertibilidad (2003-2011) y aportes para su estudio a partir de la Encuesta Permanente de Hogares*. Tesis de maestría. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Mimeo.

— (2016b). "El nuevo mapa de las aulas". En *10 años de la Ley de Educación en Argentina.* Buenos Aires: UNIPE, Universidad Pedagógica.

Bottinelli, L. y Sleiman, M. C. (2014). "¿Para qué sirven las pruebas PISA?". En suplemento *La Educación en Debate de la Universidad Pedagógica*, Nº 25. Buenos Aires.

— (2014). "¿Cuánto gastan las familias en educación?". En *El Observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*, Septiembre de 2014, Año 1, Número 1. ISSN: 2408-4522.

Bourdieu, P. (1997). "La ilusión biográfica", en *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Brandão, M. (2013). "Cursos superiores de tecnologia: uma formação intermediária". En Moura, D. H. (Org.) (2013). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. 1º ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, pp. 307-346.

Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Briasco, I. (2018). "Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba.

— (2017). *Políticas de validación, certificación, evaluación y reconocimiento de aprendizajes –no formales e informales– obtenidos fuera del circuito formal de educación*. Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide. ISBN: 978-84-608-9828-3. Disponible en: http://www.upo.es/ocs/index.php/congresoseec2016/congresoseec2016/paper/view/605

— (2015). *Estudio cuali-cuantitativo en empresas y centros de formación profesional para el fortalecimiento de las Políticas de Formación y Empleo del MTEySS en el AMBA*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

— (2013). "Algunos elementos sobre la relación Educación y Trabajo". En la Revista *Educación, Cultura y Participación Social*, Nº 6. Disponible en: http://www.fundaciondemocracia.org.ar/revista_digital.php

— (2011). *Estado del arte sobre el empleo juvenil en América Latina y Europa*. Madrid, España: Unión Europea. OEI. Disponible en: http://www.oei.es/70cd/EstadoArtEmpleJuvenil.pdf

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*. OIT-CINTERFOR/OEI.

Brites, W. (2018). "¿Ciudades gemelas? Posadas, Argentina y Encarnación, Paraguay en perspectiva sociourbana". En *Estudios Fronterizos*, Vol. 19. Disponible en: https://doi.org/10.21670/ref.1820020

Brune, J. y Miranda, A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago: CINDA-Universia. Disponible en: https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf

Cabrero, E. (2005). *Acción pública y desarrollo local*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campbell, D. y Fiske, D. (1959). "Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix". En *Psychological Bulletin*, Vol. 56, Nº 2.

Centro Interuniversitario de Desarrollo (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Santiago, Chile: CINDA. Disponible en: https://cinda.cl/publicacionarchivos/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/

CEPAL (2018). *Panorama de la Educación Técnico Profesional en la América Latina y el Caribe. Taller de Expertos. Hacia una mejor inclusión social y productiva de los jóvenes dominicanos*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/2-paulasevillatallercepalrd2018.pdf

Coppola, N. (2017). *La internacionalización curricular de la educación universitaria. Una materia pendiente*. CIGU, UNMD.

Cunha, A., Rostas, M. y Freitas, L. (Orgs.) (2015). *Muitos caminhos, um destino: conversas sobre educação*. 1º ed. Pelotas: IFSUL.

Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* 2º ed. São Paulo: Editora da Unesp.

Da Rosa, D. (2014). "Cooperaçao e integração na fronteira Brasil-Uruguai. Desafios e perspectivas na implantação de cursos binacionais de Educação Técnica". En REBRAGEO. *Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território.* Porto Alegre: Editora Letra1, pp. 581-589.

De Ibarrola, M. (2016). "Dilemas de futuro para la Educación y la Formación Técnico Profesional en América Latina". En *Tendencias en Foco*, Nº 33. Redetis (IIPE-UNESCO).

De Moura Castro, C. (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Montevideo: OIT/CINTERFOR.

Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation*. The Research Act: *A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Mc Graw Hill.

Dinis, M. y Moura de Mello, L. (Org.). *Cursos binacionais: relatos de uma experiência*. Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook. ISBN: 978-85-68227-51-0.

Dinis, M. y Picapedra, G. (2015). "Cursos binacionales: su génesis y un poco de su trayectoria". En *Revista Topos. Para un debate de lo educativo*, Nº 7, pp. 34-38. Rivera: Cerp del Norte-CFE.

Duran, P (1999). *Penser l'action publique*, L.G.D.J. París: Colección Droit et Société.

Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2013). "Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales". En *Journal of supranational policies on education*, Nº 1.

Freyre, G. (2014). *Casa grande e senzala*. São Paulo: Global.

Frigotto, G. (2012). "Educação Omnilateral". En Caldart, R. S. *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, pp. 267-273.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

Graizer, O. (2008). "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización". En *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 2, Nº 2, 4ª época. La Plata, Argentina: UNLP. INET-UTN.BA (2018). Relevamiento de alumnos de educación superior técnica. Informe final. Buenos Aires: INET-FONIETP.

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

IBERFOP (1997). *Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. Documento de Proyecto*. Madrid, España: OEI.

Instituto de Estadística de la UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Canadá: UIS-UNESCO. Disponible en: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf

Instituto de Estadística de la UNESCO (2018). *Compendio 2017 de datos sobre el ODS 4. El Factor de la Calidad: Fortaleciendo las Estadísticas Nacionales para Monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Montréal, Québec: IUS-UNESCO. Disponible en: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quality-factor-strengthening-national-data-monitor-sdg4-2018-sp.pdf

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (2006). *Proyecto Pedagógico Institucional*. Disponible en: http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional

Instituto Profesional Los Lagos (s/f). *Políticas de docencia y gestión institucional*. Disponible en: https://cftloslagos.cl/docs/descarga/Politicas_Institucionales.pdf

— (s/f). *Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en: https://www.iploslagos.cl/docs/descarga/04_Proyecto-Educativo-Institucional-2013.pdf

Iriarte, R. (2014). Aportes de la *Experiencia Australiana al Fortalecimiento de la Educación Técnica y Profesional en el Paraguay*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (MEC).

Iriarte, R., Grecco, Z., Ayala, A. y Pizzurno, B. (2011). *La Educación Técnica y Profesional en Paraguay. Antecedentes, Contexto y Perspectivas*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay (MEC).

Jacinto, C. (2013). "La educación post-secundaria técnica: contexto, interrogantes y aportes de la investigación". En Jacinto, C. (comp.) (2013). *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. París: IIPE-UNESCO, pp. 39-66. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227350

Jacinto, C. y Fanelli, A. (2014). *Educación técnica terciaria e integración de los jóvenes en Brasil, Colombia y México*. Disponible en: http://journals.openedition.org/poldev/1776

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

Martínez Larrechea, E. y Viera Duarte, P. (2017). "Educación a lo largo de la vida y Educación Superior: Una innovación curricular en la Enseñanza Universitaria de posgrado". En Pinto de Almeida, M. (Org.). *Políticas, formacäo docente e procesos pedagógicos na Anmèrica Latina: para além dos elementos (des) articuladores do Mercado Capitalista*, v.: 1, 1, 1, p.: 1-200, Campinas: Editorial Mercado de Letras.

Ministério da Educação (2016). *Expansão da rede federal*. Disponible en: http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal

Miranda, E. (2011). "Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política". En Miranda, E. y Bryan, N. (comp.). *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: UNICAMP/CAPES/UNC/ME-SPU. Editorial FFyH, UNC/Córdoba.

Montes, N. y Sendón, M. (2006). "Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Nº 29.

OCDE (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe en español.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b

OEI (2017a). *Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior: Manual de Lima.* Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://www.redindices.org/manual-de-lima

OEI (2017b). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores en Iberoamérica*. Madrid: IESME.

Otte, J., Araújo, J. y Pachalski, L. (2018). "Cooperação IFSul e CETP UTU na faixa de fronteira: o empoderamento discursivo de atores locais na construção de uma política internacional com relevante impacto social". En *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad*, 4, pp. 1-15.

Olivera, R. y Viera, P. (2015). "Internacionalización de la Educación. Una experiencia educativa en zona de frontera: Oportunidades y desafíos". En Dinis, M. y Moura de Mello, L. (Org.). (2015). *Cursos Binacionais: relatos de uma experiencia*, pp. 87-95. Santana do Livramento, Brasil: Ed. Cia do eBook. ISBN: 978-85-68227-51-0.

OREALC/UNESCO (2013). *Estado de situación de los Sistemas de Información (SINFO) de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en 12 países de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESTADOSITUACIONTVET-esp.pdf

OREALC/UNESCO (2017). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. Santiago: OREALC/UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/La-EFTP-en-LAC-perspectiva-regional-2030.pdf

Perrenoud, Ph. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago, Chile: Dolmen (trad. de (1997) *Construire des compétences dès l'école*. París: ESF).

— (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bercelona: Graó (trad. de (2011) *Quand l'école preténd préparer à la vie... Des compétences ou d'autres savoirs?* París: ESF).

Portal Brasil (2014). *Cresce o número de municípios no Brasil*. Disponible en: http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2013/06/cresce-numero-de-municipios-no-brasil-em-2013

Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior/Observatorio CTS/OEI/UNESCO (2018). *Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica*. Disponible en: http://www.redindices.org/attachments/article/85/Panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20iberoamericana%20versi%C3%B3n%20Octubre%202018.pdf

Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior/OEI/UNESCO (2018). *Personal académico 2010-2016*. Disponible en: http://www.redindices.org/indicadores-por-pais

Rivas Flores, J. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires: Noveduc.

Santos, F. (2018). "Institutos federais: expansão, desafios e diretrizes educacionais". En *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Vol. 4, Nº 12. Mossoró.

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Panorama de la Educación. Indicadores de LAOCDE 2016*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b

Sevilla B., M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Serie Políticas Sociales.* Santiago: CEPAL-Naciones Unidas. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/312577024Panoramadelaeducaciontecnica-profesionalenAmericaLatinayelCaribe

Subirats, J., Knoeptfel, P., Larrue, C. y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

Sverdlik, I., Austral, R., Bloch, M. y Sánchez, M. (2015). *La complejidad de la gestión escolar. Saberes y Prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrea docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

Ubal, W. (2013). *La relación teoría práctica en las Carreras de Tecnólogos de la ANEP/CETP-UTU y UdelaR. Claves pedagógicas para una Educación Superior Tecnológica*. Universidad de la República Área Social Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

UNESCO (2017). *La Enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. Santiago, Chile: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/La-EFTP-en-LAC-perspectiva-regional-2030.pdf

— (2016). *Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021).* París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239spa

— (2015a). *Recomendación Relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP).* París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa

— (2015b). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565spa

— (2002). *Enseñanza técnico profesional en el siglo XXI. Recomendaciones de la UNESCO*. París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050s.pdf

Valdes, T. (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Veleda, C. (2016). *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela*. Buenos Aires: CIPPEC.

Viera Duarte, P. (2018). "Nuevos formatos de convergencias de la educación superior: investigación en ciudades binacionales del Cono Sur de América Latina". En *Revista Internacional de Educação Superior*, v.: 4. 2. Universidad de Campinas. DOI.

— (2014). *Políticas de frontera en el área de la Educación Técnica y acceso a la Educación Superior*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación de FCS. Montevideo: FCS-UDELAR. Disponible en: http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Viera.pdf

— (2013). *Culturas institucionales locales y políticas educativas nacionales. Estudio hermenéutico-fenomenológico en un caso. Análisis y meta-análisis*. Tesis de Doctorado coordinado por Enrique Martínez Larrechea. Montevideo: UDE.

— (2005). *Sonancias y resonancias de un cambio educativo. La relación entre cultura institucional y Reforma de la Educación: Estudio de tres casos en zona de frontera.* Tesis de Maestría coordinada por Edith Litwin. Montevideo: ORT.

— (1999). *Educación Rural y Formación Docente en Región de Frontera. Estudio de la Educación Rural en las décadas del 40, 50, 60 y la formación docente de esos años en región fronteriza*. PIEEF (Programa interdisciplinario de Investigación e Innovación Educativa en Región de Frontera). Publicación del II Congreso de Formación Docente. Montevideo: ANEP.

Viera Duarte, P., Martínez Larrechea, E. y Correa, R. (2013). "Un abordaje pedagógico a la Educación Universitaria desde la concepción de LLL: formación de profesores en Uruguay". En *Alfa Trall Book*. v.: 1, pp. 1-15. Universidad de Bolonia y Universidad Católica de Temuco (Org.) Chile: Editorial Santiago.

Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo directivo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región.* OREAL-UNESCO.

Anexo II:
Instrumentos de relevamiento

a. Ficha institucional

b. Relevamiento de trayectorias

c. Guía de entrevista. Equipos de conducción

d. Guía de entrevista. Docentes

e. Guía de entrevista. Estudiantes

f. Guía de entrevista. Actores externos

a. Ficha institucional

Título del estudio: La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Ficha institucional
(Línea 2)

1. Datos de base

Fecha: _____

Tipo de Institución: _____

Nombre del Establecimiento: _____

Localidad: _____

País: _____

Antigüedad de la Institución (en años): _____

Tipo de oferta	Modalidad de jornada (diurna, vespertina, mixta)	Carga horaria (presencial/virtual)

Entorno de la institución: Urbano ☐ Rural ☐

2. Aspectos pedagógicos y administrativos

Equipo de Conducción:	Nombre	Cargo

Personal docente

	Área	Hombres	Mujeres	Total
Número de docentes por áreas				

Formación de los docentes **Porcentajes estimados**

Grado _____ _____

Posgrado _____ _____

Postítulo _____ _____

¿Acceden a capacitación? **¿De qué tipo?**

Sí ☐ No ☐ (porcentajes estimados)

Técnica _____ _____

Pedagógicas _____ _____

Administrativas _____ _____

Personal administrativo, de apoyo técnico (personal no docente)

	Hombres	Mujeres	Total
Número			
Antigüedad en la institución (máximos, mínimos y promedio)			

3. Matrícula

Número total de alumnos (2017/2018): _____

Número de alumnos por especialidad/oferta

Especialidad	Total	Hombres	Mujeres

Rendimiento académico de los estudiantes

¿Qué índice de desgranamiento se presenta?	Hombres	Mujeres	Total
(% abandono)			
¿Es alto el ausentismo?			
¿Cuál es el porcentaje estimado?			
¿Cuáles son sus causas?			
Porcentaje de egresados sobre el total de ingresantes			

4. Seguimiento de egresados

De la cohorte que culmina la cursada en 2017... (indique porcentajes)

Egresan (culminan todas las instancias curriculares) _____
Egresan pero con pasantías pendientes _____
Continúan con sus estudios en otras instancias educativas _____
Se vinculan laboralmente en los espacios donde realizó pasantía _____
Desarrollan sus trayectorias laborales, fuera del área de formación, de manera independiente a la institución _____
Desarrollan sus trayectorias laborales en el área de formación, de manera independiente a la institución _____
No se poseen registros sobre el tema _____
Otras opciones (especificar) _____

¿Cuántos de los egresados... (indique porcentajes)

Trabajan en el sector _____
Trabajan en otras actividades no relacionadas con la formación obtenida en la institución _____
Estudian carreras universitarias vinculadas a la formación obtenida en la institución _____
Estudian carreras universitarias no vinculadas a la formación obtenida en la institución _____
No existen registros sobre el tema _____

5. Infraestructura del instituto

Instalaciones _____
Número de Aulas _____
Número de Sanitarios _____
Servicios (luz, gas, teléfono, telefonía celular, Internet, wifi) _____
Metros cuadrados cubiertos _____
Antigüedad de las construcciones _____
Estado de conservación de las construcciones _____
Cocina/comedor _____
Otros espacios comunes _____
Talleres, laboratorios _____

Equipamiento informático

Antigüedad de los equipos (en años): _____

¿Tienen salas especiales de informática? _____

¿Se incorporan laptops, computadoras, celulares a las clases en forma directa o sólo se usan para la enseñanza de la informática? _____

Otros medios audiovisuales: video, cine, cañón, proyector, uso de Skype _____

Espacios de uso común

¿Existen otros espacios de uso común en la institución? (biblioteca, sala de conferencias) _____

¿Son frecuentados por los estudiantes? _____

¿Presentan necesidades de actualización? _____

6. Vinculación con el contexto

¿Posee unidad productiva, servicios a externos, grupos de trabajo u otra forma de asociaciones? _____

¿Existen organismos de apoyo? (Consejos, asociaciones, etc.) _____

¿Se realizan tareas comunitarias para el mantenimiento del instituto o para cubrir otras necesidades? _____

¿Se realizan prácticas profesionales/pasantías? ¿Dónde se realizan? _____

Planes de Mejora y Proyectos Institucionales:
(Ministerio de Trabajo/Ministerio de Educación/otras entidades de financiamiento)

¿Se han presentado en algún organismo? _____

¿Cómo los diseñan? _____

¿En qué estado se encuentran? _____

¿Qué tipo de proyectos? ¿Con qué objetivos? _____

b. Relevamiento de trayectorias

Título del estudio: La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Guía de relevamiento de trayectorias profesionales (Línea 3)

Propuesta de perfiles a entrevistar

- Equipo Conducción: directores, vicedirectores, Jefes de Departamento
- Coordinador de extensión o prácticas profesionalizantes/relac. institucionales/empresariales

1. Datos personales

1.1. Edad:

1.2. Sexo:

1.3. ¿Cuánto hace que es directivo de esta institución? ¿Cuál es su antigüedad en la docencia?

1.4. ¿Cómo accedió a ocupar este cargo?

1.5. ¿Cuál es su formación de grado?

1.6. ¿Realizó o está realizando algún estudio de posgrado? ¿Cuál?

2. Trayectoria profesional

2.1. ¿Qué otros cargos tuvo antes vinculados a la educación o a instituciones educativas?

2.2. ¿Trabajó en otros ámbitos no educativos? ¿Empresas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo considera que esto impacta en su desempeño en el instituto? Requerir detalle, relato alguna situación, etc.

2.3. ¿Trabajó en otros ámbitos de gobierno? ¿Municipio, universidades, ministerios? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo considera que esto impacta en su desempeño en el instituto? ¿Mantiene vínculos con esas instituciones? Requerir detalle, relato alguna situación, etc.

2.4. ¿Cuándo diría que definió su interés por trabajar en espacios educativos?

2.5. ¿Podría identificar personas o situaciones que lo motivaron para esta función/rol directivo?

3. Trayectoria formativa

3.1. ¿Qué instancias de su formación valora especialmente como relevantes para su ejercicio profesional actual?

3.2. ¿Transitó o transita algún espacio específico para la formación en gestión y conducción educativa? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cuál considera el aporte más relevante de esta formación? Requerir precisión sobre el nombre de la formación, tipo, institución en la que la cursó y duración de la/s misma/s.
3.3. ¿Qué considera que debía haber recibido en su preparación formal que no estuvo incluido y resulta necesario para el desempeño en espacios de conducción directiva?
3.4. ¿Podría mencionar alguna/s persona/s o situaciones que lo ayudaron o lo ayudan a tomar decisiones para el ejercicio de este cargo?
3.5. Si tuviera que identificar algún hecho o circunstancia que le permitió crecer o avanzar en su desempeño laboral, ¿qué destacaría?
3.6. ¿Ha realizado en los últimos 5 años alguna formación o capacitación? ¿En qué tipo de institución, en qué temática? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo evaluaría la formación que recibió?
3.7. ¿Sobre qué aspectos considera que necesitaría algún apoyo o formación y todavía no pudo solicitarlo u organizarlo?

4. Desempeño en el cargo

4.1. ¿Cómo describiría a los docentes de esta institución? ¿Y su vínculo con ellos/as?
4.2. ¿Considera que la formación de los/as docentes que integran esta institución es buena? ¿Qué elementos considera que deberían estar presentes y no lo están en términos de saberes o capacidades?
4.3. ¿Existe un "equipo directivo" con el que toma decisiones o con quien delega tareas y comparte responsabilidades? ¿Cómo está integrado?
4.4. ¿Cuáles son los aspectos que considera más desafiantes en la conducción de una institución de educación superior de estas características?
4.5. Si tuviera que enumerar las dificultades que enfrenta en la gestión, ¿cuáles señalaría?
4.6. ¿Cuál es la dimensión en la que considera que ha realizado logros importantes en la tarea de conducción y gestión de esta institución?
4.7. ¿Se ha propuesto objetivos, para el año anterior/para su mandato, que no ha podido asumir? ¿Por qué?
4.8. ¿Con qué recursos o personas cuenta para desarrollar su tarea? ¿Qué recursos necesitaría y no tiene?
4.9. ¿Está satisfecho con su tarea? ¿Considera que su lugar es valorado y reconocido por sus colegas o autoridades? ¿En qué fundamenta esta percepción?
4.10. ¿Participa de espacios de trabajo o comparte experiencias con otros/as directivos? Si la respuesta es afirmativa: ¿Cómo se organizan esos espacios?
4.11. Si tuviera que organizar un espacio de formación para aspirantes a cargos directivos, ¿qué tres tópicos o contenidos considera serían ineludibles para esa propuesta formativa?
4.12. ¿Qué atributos considera necesarios para que alguien se desempeñe en la conducción de una institución de educación superior?

Aquí finaliza la entrevista, ¿desea agregar algo más?

_____

_____

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

c. Guía de entrevista. Equipos de conducción

Título del estudio: La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Guía de entrevista. Equipos de conducción (Línea 2)

Datos de la entrevista

País:

Localidad:

Institución:

Entrevistador:

Nombre y apellido del/a entrevistado/a:

Cargo/posición en la institución:

Fecha de realización:

1. Acerca de esta institución

1.1. Cuéntenos brevemente la historia de esta institución (momento de origen, cambios importantes en su historia, etc.).

1.2. ¿Podría definir, según su experiencia, la característica o el rasgo principal de esta institución?

1.3. Si tuviera que mencionar los mayores desafíos que ha afrontado desde que es directivo, ¿cuáles señalaría?

2. Modelo de gestión

2.1. ¿Existe un proyecto institucional/plan de desarrollo estratégico a mediano o largo plazo? ¿Cuál es la dinámica de su desarrollo?

2.2. ¿Cómo se integra el equipo de conducción?

2.3. ¿Cómo han sido las transiciones ante nuevas designaciones?

2.4. ¿Cuánto tiempo hace que trabajan juntos/en la misma institución? (se trata de indagar si ya vienen trabajando en equipo aquí o en otro lado, o si los integrantes del equipo directivo se han ido incorporando en diferentes momentos y provienen de distintas experiencias).

2.5. De haber equipos directivos o coordinadores para cada modalidad: ¿qué elementos tienen en común? ¿Y qué grado de autonomía?

2.6. Describa sus principales funciones. ¿Cuáles son los desafíos que advierte desde su rol?

2.7. ¿Cómo se articula el trabajo dentro del equipo de conducción? ¿Se realizan reuniones periódicas?
2.8. ¿Cuáles son las vías de comunicación que utilizan?
2.9. ¿Existen roles diferenciados en el equipo de conducción? ¿Cómo se articulan los mismos?
2.10. ¿Existen mecanismos de evaluación institucional? (autoevaluación/externa)

3. Proyectos institucionales/planes de mejora/investigación/extensión

3.1. ¿Existen proyectos institucionales a corto plazo?
3.2. ¿Cómo fue el proceso de formulación de esos proyectos? ¿Quiénes participan? (ministerios, empresas, ONG, etc.) ¿Cómo se desarrolla?
3.3. En su experiencia ¿ya había presentado proyectos anteriormente? ¿En otras instituciones o en esta misma desde otro rol/función?
3.4. En el momento de la preparación del plan o del proyecto, ¿cómo se definieron las problemáticas de los proyectos presentados? ¿En base a qué criterios se priorizaron?
3.5. Si tienen en marcha un plan o el mismo ya finalizó. ¿Identifica mejoras? ¿En qué aspectos? ¿Qué efectos tuvo el proyecto en los equipos docentes? ¿Y en los estudiantes? ¿Y en la comunidad o sector productivo de la localidad?

4. Aspectos financieros

4.1. ¿Cómo se financia la institución? Origen de financiamiento.
4.2. ¿Tiene presupuesto propio? ¿Lo propone? ¿Les es asignado?
4.3. Grado de autonomía en la toma de decisiones del planeamiento financiero.

5. Aspectos pedagógicos

5.1. ¿Cómo se trabaja en los talleres y aulas? ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que se utiliza? ¿Se incorpora el enfoque de la FBC? ¿Se promueve el trabajo por proyectos? ¿Por áreas?
5.2. Respecto de la formación docente, ¿participan de instancias de capacitación? ¿Dentro de la misma institución? ¿En otras instituciones?
5.3. ¿Cómo se vinculan las asignaturas de aula con los talleres? (equipos docentes, alumnos, instancias específicas). ¿Hay diferencias de enfoques en la enseñanza en estos dos ámbitos?
5.4. ¿Se realizan actividades de seguimiento y/o asesoramiento a equipos docentes en relación con el desempeño técnico pedagógico? ¿Se prevén durante el ciclo lectivo instancias de intercambio reflexión docente? ¿Cómo se planifican? ¿Quién las realiza?
5.5. ¿Existen instancias de evaluación de los docentes, de los programas, del desempeño institucional?
5.6. La elaboración y seguimiento o revisión de los programas de estudio de cada espacio curricular, ¿cómo se realiza? ¿Participan docentes, directivos, coordinadores de áreas? ¿Se prevén espacios para planificar la enseñanza y revisar los programas?
5.7. ¿Cómo es la vinculación con la supervisión/referente de nivel superior?

6. Vinculación con el medio

6.1. ¿La institución tiene una definición respecto al enfoque referido a la vinculación con el medio?
6.2. ¿Qué convenios/acuerdos poseen con distintos actores públicos o privados, individuales o co-

lectivos, actores del ámbito internacional (estrategias de internacionalización)? ¿En qué consisten esos acuerdos? Temporalidad, vigencia, breve descripción del dispositivo, nivel de formalidad de los acuerdos, contraprestación, articulación entre ellos y con el proyecto institucional.

6.3. ¿Cuál es a su juicio el ámbito territorial de cobertura y alcance de su institución?

6.4. ¿A su juicio, cómo creen que son percibidos socialmente por los diversos actores del medio productivo del orden político, económico, social, cultural, socio-productivo del territorio?

6.5. ¿Cómo se vinculan principalmente con el medio (organismo/actor colectivo, individual) desde la institución?

6.6. ¿Existe una vinculación de la institución con sus graduados/tomadores de empleo? ¿Cómo incorporan las demandas laborales del medio en el desarrollo curricular?

6.7. ¿Qué aspectos deberían fortalecer como institución educativa en la vinculación con el medio?

6.8. ¿Se encuentran en redes con otras instituciones (educativas o no educativas)? Describir.

6.9. ¿Cómo impulsan el aprendizaje en contextos reales? ¿Qué lugar cumplen las Prácticas Profesionalizantes/pasantías... en la dinámica institucional?

6.10. ¿Hacen trabajos rentados? ¿Hay algún acuerdo al respecto?

6.11. ¿Existen mesas/espacios de educación y trabajo u otras instancias de articulación entre los diferentes actores del nivel territorial? ¿Participan en las mismas? ¿Quiénes participan? ¿Qué beneficios identifican para la institución a partir de esa participación?

6.12. Comunicación/difusión: ¿se realiza alguna difusión de las actividades que realiza la institución? ¿Con qué objetivo se realiza la difusión? ¿Para convocar estudiantes? ¿Para promover a los egresados en el sector productivo o en instituciones de educación superior? ¿Por qué medios se realiza?

6.13. Estrategias para la inclusión en contextos diversos: ¿existe alguna estrategia para la incorporación de grupos específicos o para responder a problemas del contexto socio cultural de la comunidad?

6.14. ¿Hay alguna estrategia en relación con la incorporación equitativa de varones y mujeres?

7. Relaciones con los estudiantes

7.1. ¿Existen instancias de participación, organización y/o consulta a los estudiantes? (centro de estudiantes, cuerpo de delegados, etc.).

7.2. ¿Qué nivel de actividad muestran esas agrupaciones? ¿Qué funciones cumplen en la institución?

7.3. En el equipo de conducción, ¿hay algún responsable de los asuntos estudiantiles?

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

d. Guía de entrevista. Docentes

Título del estudio: La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Guía de entrevista. Docentes
(Línea 2)

Datos de la entrevista

País:
Localidad:
Institución:
Entrevistador:
Nombre y apellido del/a entrevistado/a:
Cargo/posición en la institución:
Fecha de realización:

1. ¿Cuál es su formación? ¿Tiene formación pedagógica?
2. ¿Cómo ve la institución? ¿Cómo llego aquí? ¿Tiene experiencia en el ámbito productivo (empresas, emprendimientos)?
3. ¿Conoce si existe una planificación estratégica? En caso afirmativo: ¿ha participado de la misma? ¿Se siente representado?
4. ¿Conoce si la institución tiene convenios/acuerdos con actores públicos o privados, individuales o colectivos?

En caso afirmativo:
5. ¿Cuál es la participación docente en esos convenios?
6. Las contraprestaciones de esos convenios, ¿se incorporan pedagógica y didácticamente a la institución? A su juicio, ¿cómo se articulan con el proyecto institucional? ¿Se apropia la institución de los resultados de esos acuerdos, ya sea a través de tecnología, a través de prácticas productivas, o a través de una apropiación simbólica en términos de aprendizaje de los estudiantes? En caso negativo: ¿Por qué cree que no se conocen estos convenios y cuál es su opinión sobre ellos y sus actores?
7. Respecto a los proyectos institucionales/acciones de extensión ¿Ud. participa en alguno? ¿Ha diseñado o impulsado alguno?
8. ¿A su juicio, cómo creen que son percibidos por los diversos actores del medio productivo del orden político, económico, social, cultural, socio-productivo del territorio?

9. ¿Qué aspectos deberían fortalecer como institución educativa en la vinculación con el medio?
10. ¿De qué manera incorporan los saberes propios de la disciplina al contexto de la institución? Mencionen actividades interdisciplinarias, u otras actividades desarrolladas por los estudiantes en conjunto con docentes, etc.
11. ¿De qué manera incorporan las nuevas tendencias a la formación, especialmente las vinculadas con las diversas tecnologías?
12. ¿Quién es su referente en el equipo de conducción?
13. ¿Se relaciona directamente con la dirección, o siempre a través de un coordinador?
14. ¿Cómo definiría el estilo de gestión del equipo de conducción?
15. ¿Cómo se trabaja en los talleres y aulas? ¿Cuál es el enfoque de enseñanza que se utiliza? ¿Se incorpora el enfoque de la FBC? ¿Se promueve el trabajo por proyectos? ¿Por áreas?
16. Respecto de la formación docente, ¿participan de instancias de capacitación? ¿Dentro de la misma institución?
17. ¿Se prevén durante el ciclo lectivo instancias de intercambio/reflexión docente?
18. ¿Qué sistemas de evaluación se utilizan en la institución para la evaluación de los aprendizajes/desempeños? ¿Hay criterios comunes o dependen de cada docente/área?
19. La elaboración y seguimiento o revisión de los programas de estudio de cada espacio curricular, ¿cómo se realiza? ¿Participan docentes, directivos, coordinadores de áreas? ¿Se prevén espacios para planificar la enseñanza y revisar los programas?

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

e. Guía de entrevista. Estudiantes

Título del estudio: La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Guía de entrevista. Estudiantes (Línea 2)

Datos de la entrevista

País:
Localidad:
Institución:
Entrevistador:
Nombre y apellido del/a entrevistado/a:
Fecha de realización:

1. ¿Cómo ve la institución? ¿Cómo y por qué llegó a elegirla para estudiar?
2. ¿Conoce si existe o no una planificación estratégica? En caso afirmativo: ¿Ha participado de la misma? ¿Se siente representado?
3. ¿Conoce si la institución tiene convenios/acuerdos con actores públicos o privados, individuales o colectivos? En caso afirmativo: ¿Participa en actividades de este tipo? ¿Cómo ha sido la participación de los estudiantes? En caso negativo: ¿Creen conveniente la participación?
4. ¿Cómo consideran las prácticas profesionales que realizan dentro de la institución? ¿Tienen contactos con el medio? ¿De qué tipo? ¿Están relacionadas estas prácticas con lo teórico?
5. ¿Existen instancias de participación, organización y/o consulta entre los estudiantes? (centro de estudiantes, cuerpo de delegados, etc.).
6. ¿Cómo se organizan? (por ciclo, por especialidad, por turno...).
7. ¿En el equipo de conducción, hay algún responsable de los asuntos estudiantiles?
8. ¿Qué tipo de comunicación sostienen con el equipo de conducción institucional?
9. ¿En qué instancias o ámbitos institucionales están representados los estudiantes?
10. ¿Cómo percibe la relación entre la institución y el contexto productivo?
11. ¿Cómo caracterizaría el estilo de conducción de la institución? (abierto a propuestas, receptivo, distante, etc.).
12. ¿Ha realizado ya su pasantía? ¿Se encuentra trabajando? En caso afirmativo: ¿Trabaja en el área que se está formando? ¿Cuáles son sus expectativas laborales con esta formación?

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

f. Guía de entrevista. Actores externos

Título del estudio: La oferta de educación terciaria tecnológica. Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados

Guía de entrevista. Actores externos (Línea 2)

Datos de la entrevista

País:
Localidad:
Institución:
Entrevistador:
Nombre y apellido del/a entrevistado/a:
Rol o función del/a entrevistado/a:
Fecha de realización:

1. Desde su perspectiva: ¿cómo visualizan el papel que juega la institución en el territorio? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipos de vínculo han tenido/tienen/tendrían con la institución? ¿Existen aportaciones recíprocas?
3. En caso de no haber vinculación alguna, preguntar por qué no se ha dado.
4. ¿Cuáles, a su juicio, pueden ser las fortalezas y debilidades de la institución dentro del territorio?
5. Le proponemos un espacio abierto por si gusta expresar algo más.

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

MERCOSUR EDUCATIVO

NUCLEO
DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
EN EDUCACION SUPERIOR DEL MERCOSUR

MERCOSUR

La oferta de educación terciaria tecnológica

Caracterización de los modelos de gestión institucional
desde la perspectiva de los estudios comparados

unipe
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL