

“Actores, participación y agenda de las políticas sobre Educación- Trabajo”.

Noelia Luciana Gabriel.

Cita:

Noelia Luciana Gabriel (2021). *“Actores, participación y agenda de las políticas sobre Educación- Trabajo”*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/566>

Actores, participación y agenda de las políticas sobre Educación- Trabajo: un análisis sobre la ley de Educación Técnica Profesional

Noelia Luciana Gabriel
noelialgabriel@gmail.com
CITRA-CONICET

Eje 5 | MESA 234 |
Políticas sociales y saberes expertos
en Argentina y América Latina

Coordinadores:

Eliana Lijterman

Vilma Paura

Ponencia preparada para XIV Jornadas de la Carrera de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires - 1 al 5 de noviembre 2021 -*Sur, pandemia y después.*

Actores, participación y agenda de las políticas sobre Educación- Trabajo: un análisis sobre la ley de Educación Técnica Profesional

1. Introducción

Luego de la crisis del 2001 en la Argentina, el gobierno que asume plantea como prioridad de la agenda de las políticas orientadas a Educación-Trabajo, atender el problema del desempleo en un contexto global marcado por procesos de acelerada transformación científico- tecnológica y de cambio en las formas de producción y organización del trabajo. En este marco, en el año 2005 se sanciona la ley 26.058 de Educación Técnico Profesional (LETP) -actualmente vigente- que institucionaliza e incorpora la participación de nuevos actores.

Si bien la educación técnica contaba ya con una larga trayectoria, durante la década de los noventa bajo el modelo neoliberal esta había sido desmembrada¹ (Gallart, Oyarzún, Peirano y Sevilla, 2003). Así es que, posteriormente la sanción de esta ley dio el marco para la generación de políticas orientadas a la recuperación de la modalidad en cada uno de sus niveles –secundaria, superior, formación profesional-, constituyéndose dentro del marco de las políticas de inclusión social, y configurándose como un sistema que articula de forma compleja con diferentes niveles jurisdiccionales a través de acuerdos de políticas públicas nacionales y federales, del ámbito educativo y con diversos actores y sectores de la producción a nivel local y regional (Jacinto, 2019). La sanción de esta ley se instituye como un hito dentro de las políticas de Educación-Trabajo. Por lo tanto, conocer y analizar el proceso de formulación y sanción de esta normativa resulta de relevancia teórica para el campo de estudio sobre políticas públicas.

En el caso de esta norma, el proceso de elaboración y sanción consistió de diferentes etapas, las cuales comprendió a su vez de la participación de diversos actores a través de distintos mecanismos institucionales. Se distingue una primera etapa que comprende: procesos de consulta, participación, formulación y legitimación del pre-proyecto de ley que se dio dentro de las instancias de gobierno del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en el ámbito del Ministerio de Educación. Y una segunda etapa que se enmarca en el ámbito del Congreso de la Nación, para el tratamiento del proyecto, debate, reformulación y sanción de la norma.

Para los fines del análisis que aquí se propone, detener la mirada sobre esta fase -que comprende la formulación y sanción de la ley- permite analizar con un mayor grado

¹ A partir la Ley 24.195 Federal de Educación y la Ley 24.049 de la Transferencia la educación técnica de nivel secundario es disuelta como tal.

de complejidad el “espíritu de la norma” -el sentido de la misma- reconociendo que tanto el contexto de formulación y producción del texto político (Ball, 2016) como los sentidos y las conceptos, constituyen campos simbólicos de disputa que se dan en diferentes arenas de acción en la cual juegan una diversidad de actores, intereses, racionalidades y lógicas que intervienen en un momento determinado de tiempo y espacio histórico específico, y como tal, el texto de la norma sistematiza la orientación de una política a nivel macro-institucional.

Asimismo, identificar los distintos campos y arenas de debates permite comprender no solo desde qué lugar surgieron ciertos sentidos e ideas sino también comprender quiénes fueron los expertos, cuáles fueron los saberes y discursos movilizados (Morresi y Vommaro, 2011) y cómo se construyen y legitiman sentidos, contenidos, agendas y conceptualizaciones durante, y a partir de las políticas públicas.

Así es que, en el marco del estudio donde se analiza las concepciones de ciencia, tecnología e innovación² (CTI) que se desplegaron en el proceso de formulación y se plasmaron en la LETP-, en este artículo se presenta, en el primer apartado, el abordaje teórico- metodológico de la investigación realizada el caso de estudio. Es decir, se explicita la sistematización del proceso de investigación realizado en donde se reconstruyeron e identificaron los actores intervinientes -los expertos (Morresi y Vommaro, 2011) - en los diferentes contextos de participación, a partir de un trabajo que revisa– a través de la observación de actas de reuniones, realización de entrevistas en profundidad y lectura de los debates parlamentarios- los contextos de formulación y producción (Ball, 2016) clave para conocer las ideas circulantes, debates, agenda y los sentidos construidos respecto de la relación entre ciencia-tecnología, innovación y la educación técnica secundaria a lo largo del proceso de discusión del texto de la normativa hasta su sanción.

En segundo lugar, se desarrollan los principales hallazgos de la investigación poniendo relevancia sobre los actores y los dispositivos de participación, dando cuenta de las distintas agendas, discursos y sentidos construidos históricamente: del campo educativo, de los sindicatos docentes, del sector productivo (gremios/ empresas), de la política científica-tecnológica y de los organismos internacionales; y se analizan las acciones y estrategias que se desplegaron para articular las diferentes lógicas de intereses bajo una normativa de alcance nacional. Se concluye el artículo señalando

² La presentación de esta ponencia surge del trabajo de investigación realizado para la elaboración de la tesis -en curso- para la Maestría en Política y gestión de la Ciencia y la Tecnología (UBA). Dicha tesis tiene por objetivo general analizar las concepciones sobre ciencia, tecnología e innovación que se encuentran plasmadas en el texto de la norma, y las concepciones de los diferentes actores que se desplegaron al momento de formular el proyecto de ley 26.058 de Educación Técnico Profesional para su sanción.

algunas consideraciones en relación al enfoque conceptual y metodológico desarrollado para el caso de estudio propuesto.

2. Sistematización de la investigación

2.1. Sobre el abordaje teórico-metodológico.

Para la construcción del marco conceptual se propuso un análisis interdisciplinario, combinando diferentes bagajes teóricos, conceptos y categorías. Por un lado, se analizó a partir de las perspectivas de los estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS); y a su vez, se incluyeron nociones de los estudios de Educación-Trabajo provenientes del campo disciplinar de la educación en tanto que dicho objeto de estudio se construye empíricamente bajo la lógica del sistema educativo como subsistema específico. Por otro lado, al tratarse de una ley, se tomaron definiciones basadas en estudios sobre Estado y Políticas Públicas ligados al campo de la Ciencia Política.

Para el estudio de las políticas públicas educativas Suasnábar, Rovelli y Di Piero (2018) plantean distinguir entre un nivel macro-teórico de análisis de un enfoque intermedio de teorización. El primero es caracterizado por comprender a la política pública como expresión del Estado en respuesta a una demanda y/o necesidad implícita y/o explícita de una cuestión socialmente problematizada, es decir, tomando a la política pública como variable independiente. En cambio, desde un nivel intermedio de teorización, se reconoce la existencia de aspectos internos propios de las políticas públicas expresados en actores, intereses, racionalidades, que intervienen en un tiempo histórico específico (política pública como variable dependiente).

Siguiendo esta distinción, en primer lugar para esta investigación se definió como objeto de estudio a la ley 26.058 de Educación Técnico Profesional en tanto política pública (*policy*)³ y se optó por abordarla desde un nivel intermedio de teorización considerando la existencia de aspectos intrínsecos propios necesarios de estudiar,

³ Del inglés se distingue: *policy* para referirse a la política pública, es decir a las actividades concretas a través de las cuales se ejerce autoridad; *politics* para la política (vida pública) y *polity* para referir a lo político como generación y discusión de ideas. Suasnábar, Rovelli y Di Piero (2018). *Análisis de Política Educativa*. “La expresión «política pública» es bastante reciente. Se introdujo en el lenguaje de las ciencias políticas y administrativas europeas en los años 1970 como traducción literal del término «public policy». Este último debe diferenciarse del término «política» («politics»), con el que se acostumbra a designar las interacciones y conflictos entre los actores políticos más tradicionales (especialmente los partidos políticos, los grupos de interés, los sindicatos, o los nuevos movimientos sociales), que pretenden acceder al poder legislativo o gubernamental respetando las reglas constitucionales e institucionales (designadas en inglés por el término «polity»)”. Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel. (pp. 35).

comprendiendo que este “constituye un fenómeno social y político determinado, cambiante socialmente, configurado en términos analíticos y empíricamente situado” (Suasnábar, Rovelli y Di Piero, 2018. pág.4).

En ese sentido, desde la bibliografía clásica en la materia (Aguilar Villanueva, 1993; Mann, 1991; Acuña, Nogueira y Repetto, 2010), se reconocen en general tres momentos o fases de las políticas públicas: 1) formulación; 2) implementación; y 3) evaluación. Si bien se comprende que la delimitación de cada uno de estos momentos no se observa en la realidad de manera compartimentada -ya que más bien se trata de procesos en donde dichas fases se yuxtaponen-, para los fines de este trabajo se optó por delimitar el análisis de la ley 26.058 en su fase de formulación hasta su sanción.

Al respecto Stephen J. Ball en su artículo *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica* (2016), plantea la necesidad de pensar la complejidad y el alcance del análisis político desde un proyecto teórico (que denomina) de complejidad localizada que concilie la polarización entre el nivel de análisis macro y micro de la teoría social a través estudios de trayectorias políticas. Es decir, propone un análisis transversal de las políticas que estudie desde la formulación hasta su evaluación para comprender las interpretaciones y reinterpretaciones de las políticas públicas. No obstante, identifica cinco contextos que constituyen la trayectoria de una política pública en donde se dan arenas de disputas, compromisos y acciones: contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto de la práctica, contexto de los resultados y contexto de la estrategia política.

Esta investigación intentó comprender cuáles fueron los debates y sentidos limitándose al momento en que se formuló hasta su sanción, sin excluir por ello –pero no ahondando- las reinterpretaciones y traducciones posteriores en los contextos de la práctica (Ball, 2016) o, en otros términos, de la implementación de la política pública que esto supone. Sin desconocer el planteo del autor, el estudio se centró en los primeros dos contextos.

Asimismo, se entiende que cuando se analizan los marcos normativos de una política pública estos constituyen un aspecto dentro del cual se realiza el proceso de enseñanza- aprendizaje (en el caso de las políticas educativas), pero que no son necesariamente determinantes, ni son los únicos elementos estructurantes de la educación. Ejemplo de esto es observar la heterogeneidad de su aplicación, interpretaciones, y el conjunto de variables que hacen al estudio de la realidad social. Y, por lo tanto, no sería coherente ni suficiente considerar e interpretar un sentido acabo sobre la educación técnica a partir de la lectura de su normativa, únicamente. Las interacciones y vinculaciones entre los diferentes actores, instituciones, y contextos específicos territoriales dan cuenta de la complejidad del análisis. El estudio realizado

se limitó a observar y analizar los aspectos normativos y las concepciones de los diferentes actores para comprender el discurso “oficial” consensuado y plasmado en el texto de la LETP. No se pretendió a través de este trabajo realizar una evaluación de los resultados de la misma.

Por otro lado, la delimitación espacio temporal, además de responder a la factibilidad del proceso de la propia investigación, corresponde a la necesidad de realizar un recorte de la dinámica social comprendiendo que su estudio particular constituye una de las tantas expresiones que asume el Estado (Suasnábar, et al, 2018).

Siguiendo la propuesta de Ball (2016), el análisis de este trabajo recupera la idea de pensar teóricamente la política pública como texto y como discurso. Es decir, por un lado, entender la política como texto implica tomar las políticas como representaciones codificadas y decodificadas: las primeras ligadas a disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública; y las segundas ligadas a las interpretaciones y reinterpretaciones de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos.

Por otro lado, analizar la política como discurso pone en relieve la agencia e intencionalidad social de los actores entendiendo que estos además construyen y encarnan significados y sentidos de distinción de lo verdadero/falso, sus discursos son influyentes e influidos, y pueden resultar contradictorios, incoherentes y discordantes, y a su vez constituyen objetos y construyen posibilidades desde donde pensar, a partir de las posiciones construidas dentro de la política como sistema de prácticas y conjunto de valores y éticas, sobre la base de relaciones de poder preexistentes.

Partiendo de la complejidad que implica reconocer que la lectura del texto de una ley (como cualquier texto) por una pluralidad de lectores conlleva a una pluralidad de interpretaciones, y que los textos de las leyes, de las políticas públicas, además no se encuentran cerrados, claros o completos, sino que más bien son cambiantes y controvertidos, y que se trata más bien de compromisos asumidos en las diferentes etapas por las cuales atraviesa la elaboración de una ley como “productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas” (Ball, 2016. pág. 21) reconocidas como legítimas. Y a su vez, estos significados, representaciones e intérpretes de las políticas públicas cambian en las arenas de las políticas con el tiempo. Las intenciones, propósitos, son reorientados, revisados (Ball, 2016).

El texto tiene una historia representada que ingresa en un contexto social e institucional. Las políticas de Estado definen la esencia del conflicto, “establece la localización y maneja el tiempo de la disputa, su contenido y las reglas del juego” (Ball, 2016 pág.26)

De esta manera se intenta ir más allá del análisis de la letra de la norma, para comprender los sentidos, ideas y concepciones que operaron a la hora de la formulación de la ley y de qué manera se definió el empleo de determinados términos.

Así al describir y analizar los primeros tramos de la política pública en el marco de la investigación se pudo dilucidar e identificar los actores, los expertos (Morresi y Vommaro, 2011) y analizar sus interacciones, y el diseño y proceso de toma de decisiones dentro de las diferentes instancias, lo que permitió a la vez entender la definición del problema público (Aguilar Villanueva, 1993) o elaboración de la agenda (John Kingdom, 1995). Asimismo, dicha distinción permitió dilucidar qué actores participaron y/o fueron invisibilizados y complejizar, antes de converger en conclusiones simplistas y/o lineales, sobre las concepciones y sentidos movilizados por los diferentes actores, y cuáles fueron predominantes y plasmados en el texto de la ley.

2.2 La construcción de las fuentes documentales

La investigación combinó diversas técnicas cualitativas de recolección de datos: fuentes primarias de información basada en las técnicas de revisión documental para la construcción del corpus documental y la realización de entrevistas semidirigidas a informantes claves (Scribano, 2008), con el objetivo de identificar y comprender las diversas percepciones, voces, disputas y consensos plasmadas en el marco de la formulación de una ley educativa.

La selección de documentos para el armado del corpus documental basado en documentos originales se realizó partiendo de la lectura y relectura de la ley 26.058 de Educación Técnico Profesional examinando por un lado, las citas a otras leyes, decretos, normativas, resoluciones y expedientes plasmadas en el texto de la ley; por otro lado, reconstruyendo el camino transitado en las distintas fases implicadas para la elaboración del texto del proyecto hasta la sanción de la ley, donde se encontraron y observaron otros documentos (otros proyectos presentados) que fueron tenidos en cuenta como antecedentes, permitiendo a su vez realizar comparaciones de los contenidos.

Asimismo, se incorporó en este análisis los registros textuales del proceso de elaboración plasmado en las versiones taquigráficas de los debates parlamentarios del Congreso de la Nacional – a los cuales se tiene acceso público. La decisión de incorporar estos documentos, se fundamenta sobre la lectura previa de estudios provenientes del campo de las ciencias de la educación donde se encuentran trabajos que analizan otras leyes educativas a partir del proceso de formulación observando los

debates parlamentarios (Tedesco, 1993; Cucuzza, 1986; Lionetti, 2006). A la vez, la revisión y relectura de los diferentes análisis locales sobre el objeto de estudio provenientes del campo de la educación permitió identificar cuáles han sido los conceptos más relevantes, estudiados hasta el momento⁴.

Dichos trabajos empíricos, y otros que por ejemplo abordan el análisis de diferentes conceptos que aparecen utilizados en la formulación de otras leyes y/o políticas públicas en Argentina - por ejemplo: Paura, 1999⁵ y 2017⁶; Zimmermann, 1992⁷; Goldman, 1997⁸; Pereyra y Poblete, 2015⁹ -, fueron tenidos en cuenta como bibliografía

⁴ Alrededor de los años 90 –en el contexto de las reformas educativas- comienza a haber una proliferación de estudios que analizan leyes educativas. En general se encuentran estudios que analizan, por ejemplo: cambios en el rol del Estado en relación a las concepciones de la educación; noción de derecho educativo; aspectos vinculados a financiamiento educativo; el papel de los organismos internacionales, del “tercer sector”, y de la iglesia; concepción de la educación pública/ privada.

⁵ Paura, V. (1999) en El Problema de la Pobreza en Buenos Aires. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, 17(1), 49-68, a través de un estudio comparado analiza los cambios en los criterios para la definición de la idea de “pobreza” -entendida como construcción social- y de los objetivos y orientación de las políticas durante los años 1810 a 1820, identificando rupturas y/o signos de transición tomando como período de análisis los años previos correspondientes al virreinato.

⁶ Paura, V. (2017) en La cuestión social en debate. La encuesta del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 1920, *Estudios Sociales del Estado*, 3(5), 132-163; realiza una lectura sobre la relación entre los saberes, los problemas y la información social y sobre los debates en torno a la cuestión social, partir del análisis de la publicación de la una encuesta realizada en 1919 por un grupo de jóvenes estudiantes universitarios, y de otras fuentes documentales y bibliográficas. Su estudio busca complementar otros abordajes, a partir de preguntarse acerca de los sentidos y precisiones, sobre la expresión cuestión social identificada a fines del siglo XIX e inicios del XX en la Argentina.

⁷ Zimmermann, E. A. (1992) en Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: Argentina, 1890-1916. *Desarrollo económico*, 545-564; en su artículo analiza la introducción de nuevos lenguajes políticos a través de los discursos de los intelectuales participantes del Congreso de 1916.

⁸ Goldman, N. (1997) en «Revolución», «Nación» y «constitución» en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830). *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, (12), 101-107, realiza un estudio acerca de las nociones en tomo a las cuales se construyó una visión de la Revolución, buscando descubrir de qué manera ciertas nociones aparecen, se articulan o se excluyen en los vocabularios político rioplatense, así como también la significación histórica de estas combinaciones; considerando al tema de la constitución no como texto normativo, sino como un conjunto de discursos - léxicos, conceptos, argumentaciones-, y prácticas políticas particulares.

⁹ Pereyra, F., & Poblete, L. S. (2015). ¿Qué derechos? ¿Qué obligaciones?: La construcción discursiva de la noción de empleadas y empleadores en el debate de la Ley del Personal de Casas Particulares (2010-2013). Analizan la ley 26.844 de “Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares”, a través del trabajo en comisiones y de los debates en ambas cámaras, para dar cuenta de las distintas posiciones expresadas en los pre-proyectos de ley que fueron presentados entre 2009 y 2011. Tomando los debates parlamentarios como un material empírico que representan una puesta en escena discursiva, analizan las imágenes de las trabajadoras domésticas, de los empleadores, y de la relación laboral, evocadas por los diputados y senadores. Plantean que “la concepción de cada uno de los actores involucrados en esta relación laboral, y la definición de la misma, aparecen como los conceptos articuladores del conjunto de discursos, y se presentan como herramientas heurísticas que permiten

de tipo metodológica en tanto que los respectivos autores explicitan en sus trabajos los modos operacionales de abordaje empleados; lo que permitió conocer formas de resolver “la problemática de la inclusión de la mirada del otro” en un proceso de reflexión sobre las diferencias de posición y condición entre quien investiga y los sujetos de la investigación, -ejercicio característico de los diseños cualitativos de investigación (Scribano, 2008).

Luego de una primera aproximación comparativa entre el texto de la ley sancionada y el proyecto presentado por el Poder Ejecutivo, y de los debates parlamentarios, se evaluó la consistencia de algunas hipótesis y conclusiones preliminares. Encontrar diferencias y similitudes en la redacción de ambos textos, no permitió comprender suficientemente cuáles fueron los sentidos y orígenes del empleo de ciertos términos incorporados en la redacción de los documentos. Asimismo, a primera vista la lectura de los debates parlamentarios tampoco parecía arrojar definiciones que pudieran dar respuesta al problema de investigación aun cuando estos términos fueron empleados en los algunos discursos de diputados y senadores.

Por lo tanto, se encontró necesario para lograr una mayor aproximación rediseñar la estrategia de investigación readecuando los instrumentos de observación. Esto llevó a profundizar el análisis incorporando la revisión de las actas de reuniones del –hasta entonces denominado- Consejo Nacional de Educación –Trabajo (CONE-T) del INET, donde se debatieron los lineamientos para la formulación del pre-proyecto de ley, a los cuales se pudo tener acceso mediante un informante clave.

Así es que, si bien la ley 26.058 fue sancionada y publicada en el Boletín Oficial en septiembre del año 2005, el período de tiempo construido como contexto de producción para el análisis de los documentos se redelimitó entre los años en los que se iniciaron formalmente las instancias de debate para la formulación del texto preliminar hasta la sanción de dicha norma, quedando así el período comprendido entre diciembre de 2003 a noviembre de 2005, incluyendo en el análisis tres actas correspondientes a tres reuniones que se realizaron posteriormente a la sanción de la ley.

A través de la bibliografía específica sobre educación técnica en Argentina durante el período que precedió a la sanción de la ley y aquella referida al marco histórico de esos años, junto con la revisión de diferentes fuentes secundarias (noticias publicadas en medios gráficos Clarín, Página 12 y La Nación durante el período 2003-2005), se reconstruyeron las características contextuales y de producción en la cual se elaboró la ley.

comprender las decisiones que fueron tomándose durante el proceso de discusión y sanción del Régimen Especial de Contrato de Trabajo para Trabajadores de Casas Particulares”.

Tabla 1 - Relevamiento de documentos originales

1	Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional
2	Proyecto de ley de Educación Técnico Profesional (expte.73-PE-04)
3	Mensaje Presidencial 1.637
4	Resolución CFCyE 215/04
5	Resolución CFCyE 230/04
Otros proyectos de ley sobre Educación Técnica:	
6	Expte.7578-d-04
7	Expte.7772-d-04
8	Expte.655-d-05
Otros proyectos de ley sobre Formación Profesional:	
9	Expte. 1640-D-04
10	Expte. 2978-D-04
11	Expte. 1445-D- 05.
12	6 (seis) Dictámenes de las comisiones de la Cámara de Diputados
13	4 (cuatro) Dictámenes de las comisiones de la Cámara de Senadores
14	Trámite parlamentario
15	Votaciones en cada una de las Cámaras del Congreso.
16	Ley 24.049 de la Transferencia
17	Ley 24.195 Federal de Educación
18	Ley 24.521 de Educación Superior
19	Ley 26.206 de Educación Nacional
20	Ley 15.240 de creación del CONET (Leyes anteriores)
21	Ley 19.206 (año 1971) que la modifica la ley 15.240
22	Decreto 606/95 de creación del INET
23	Actas de reunión del Consejo Nacional de Educación Trabajo – CoNE-T (denominada Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción - CONETyP a partir de la sanción de la ley) Período: diciembre de 2003-noviembre de 2005 (Total de Actas: 14 correspondientes a 13 ^º reuniones)
24	Versión taquigráfica de la sesión de la Cámara de Diputados (agosto de 2005)
25	Versión taquigráfica de la sesión de la Cámara de Senadores del Honorable Congreso de la Nación (septiembre de 2005)
26	Ley 25.467 - Ciencia, Tecnología e Innovación
27	Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación
28	Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010)

2.3 La herramienta de la entrevista y la construcción de los actores

Como segunda técnica de recolección de datos, se realizaron entrevistas a actores relevantes en el marco del proceso de formulación de la ley para conocer la perspectiva de los actores sociales. A través de la revisión de los registros existentes en las actas de reuniones del CONE-T, se identificaron otros actores participantes – externos al ámbito parlamentario- que intervinieron en la elaboración del pre-proyecto. Mediante la técnica definida como muestreo por contextos (Scribano, 2008) se llevó adelante el proceso de selección de los actores identificados como “informantes claves”.

La técnica consistió, primero en la confección de una “grilla de presentes” contabilizando las asistencias de los miembros del CONE-T a cada una de las reuniones bajo análisis. En segundo lugar, mediante las herramientas proporcionadas por el programa Atlas.ti se pudo observar el grado de participación de los actores asistentes según la cantidad y extensión de las intervenciones en el total de las reuniones. En tercer lugar, se tuvo en cuenta los criterios: - rol institucional ocupado; -años de trayectoria en la institución; - sector representado.

Si bien la técnica de muestreo por contexto resultó conveniente para identificar a quienes serían considerados los informantes claves para esta investigación, el proceso concreto de realización de las entrevistas conllevó una serie de dificultades debido -entre otras cuestiones- a la distancia temporal. Las entrevistas fueron realizadas durante los años 2018 y 2019, es decir más de diez años después del proceso de formulación de la ley. Por lo tanto, la mayoría de los informantes claves ya no se encontraban vinculados institucionalmente, incluso en un caso la distancia del lugar de residencia del informante clave derivó en la realización de una entrevista cerrada vía correo electrónico. Así es que, se buscaron diferentes estrategias para contactar a cada informante. En algunos casos la técnica denominada “bola de nieve” permitió acceder a otras entrevistas. En otros casos, se contactó de manera directa posibilitada por la visibilidad institucional que dichos actores tienen en otros ámbitos. Esto implicó un trabajo de reconstrucción de la red de relaciones y de actores existentes en aquel entonces.

Se optó por la realización de entrevistas¹⁰ semidirigidas (Quivy, R., & Corres Ayala, N. P., 2001) consideradas como los instrumento adecuados para poder ahondar

¹⁰ “La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones

sobre las concepciones de los diferentes actores acerca de los términos ciencia, tecnología e innovación. Las preguntas-guías sirvieron para poder focalizar en la información requerida ante los relatos donde la añoranza y/o las evaluaciones sobre el proceso que implicó la formulación de la ley y su implementación se reiteraban, sin por ello perder y/o cercenar las expresiones, modos y sentidos de cada actor entrevistado sobre el tema en cuestión.

En total se realizaron catorce entrevistas, de las cuales nueve fueron efectuadas a informantes claves que asistieron a las reuniones del CoNE-T, y otras cinco fueron realizadas a informantes claves que si bien no aparecen registrados de forma personal como asistentes a las reuniones del CoNE-T, por su trayectoria y/o sector al que representan, fueron incorporadas para complementar y/o contrastar información.

Tabla 2 - Corpus documental: Fuentes primarias

Nueve entrevistas en profundidad semi-estructuradas a responsables y funcionarios de Educación Técnica, y otros actores (sindicales y empresariales) participantes de las reuniones del CoNE-T:	
5 (cinco)	entrevistas a funcionarios a cargo del INET participantes de las reuniones del CoNE-T
1 (una)	entrevista a un representante de uno de los sindicatos docentes participante del CoNET.
1 (una)	entrevista a un representante del sector empresarial participante del CoNE-T
2 (dos)	entrevistas a representantes del sector trabajador participantes del CoNE-T.
Cinco entrevistas en profundidad semi-estructuradas a informantes claves, no asistentes a las reuniones del CoNE-T:	
3 (tres)	a integrantes del INET
1 (una)	a representante de otro sindicato docente
1 (una)	a otro representante del sector empresario

La estrategia de análisis empleada para el estudio de las fuentes recolectadas se basó en la técnica de observación de documentos y análisis de contenido (Goldman,

(Benadiba y Plotinsky, 2001: 23). Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y, sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma (Alonso, 1998: 79)". En Quivy, R., & Corres Ayala, N. P. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales*. P.

N., 1997¹¹). La técnica de análisis de contenido ha permitido codificar distintas fuentes primarias de datos en categorías y analizar las relaciones entre los distintos aspectos del contenido (Schettini, P., & Cortazzo, I., 2015). Por ejemplo, la repetición de los términos ciencia, tecnología e innovación y los temas relacionados a éstos, en los diferentes contextos analizados: 1) texto de la ley; 2) labor parlamentaria: debate y sanción de la ley; 3) elaboración del pre-proyecto; 4) perspectiva de los actores visibilizados.

Para el procesamiento de los datos cualitativos, las herramientas elegidas fueron: cuadros comparativos, mapas conceptuales y las proporcionadas por el programa Atlas.Ti. A través de estas herramientas se codificaron las variables, las dimensiones analizadas y se construyeron las categorías emergentes del proceso de análisis.

Esto supuso un proceso de interpretación y comprensión de los textos teniendo en cuenta los contextos en los cuales fueron producidos. Es decir, siguiendo la advertencia que realizan Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015) respecto a “tener en cuenta no solo lo contextual sino también las hipótesis, sean estas explícitas o implícitas, y el marco conceptual sabiendo que es este conjunto de características lo que le da sentido a los datos. Asimismo, hay que ser muy cuidadoso en las categorías que se crean, y ello está relacionado con los conceptos y las teorías, es decir, se debe pensar en categorías plausibles de ser analizadas de acuerdo a conceptos y teorías. Ello hará que lo analizado sea confiable; muchas veces lo que dificulta el análisis es la utilización de categorías que no pertenecen al campo de estudio”¹².

En ese sentido la resolución del planteamiento metodológico que aquí señalan dichas autoras, implicó un desafío conceptual particular, ya que como se señaló anteriormente para la construcción del tema de estudio se optó por un abordaje teórico-conceptual interdisciplinario. Por lo tanto, el corpus conceptual se construyó - para formular las categorías de codificación- a partir de pre-conceptualizaciones (supuestos, presupuestos teóricos), aportados por los dichos debates dentro de la perspectiva

¹¹ Al respecto, por ejemplo, Goldman, N. (1997) señala que “Descubrir la manera como ciertas nociones aparecen, se articulan o se excluyen en sus vocabularios político, así como la significación histórica de estas combinaciones, requería del empleo de metodologías desarrolladas por el análisis del discurso desde una perspectiva histórica. Pues, ya no era cuestión de adicionar "sentidos a textos; tampoco se trataba de articular descripciones formales con interpretaciones histórica; Por el contrario, me guió un principio básico: el sentido de un término se define por sus empleos y por los tipos de relaciones que resultan de su distribución en los discursos. Pero no cabía realizar estudios sólo a un nivel de léxico, de vocabulario, sino identificar cuándo el término cobra una dimensión conceptual”. Goldman, N. (1997). «Revolución», «nación» y «constitución» en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830). *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, (12), 101-107. pp 102.

¹² Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Pp46

latinoamericana, y los sentidos del uso de estos mismos términos desde el campo de los estudios sobre educación-trabajo.

3. Hallazgos preliminares de investigación

3.1 Actores y participación

Para la formulación del pre-proyecto de ley el poder ejecutivo encomendó, a través del Ministerio de Educación, al grupo de funcionarios del INET recientemente asumido, para llevar adelante la tarea de consulta y formulación del proyecto; para lo cual, según los documentos oficiales¹³, bajo el marco de funcionamiento institucional del INET participaron diferentes actores en distintas instancias: por un lado, en los Encuentros Federales de Educación – Trabajo; y por otro lado, en el Consejo Nacional de Educación – Trabajo (CoNE-T).

Cabe señalar que ambas instancias de organización institucional, fueron establecidas en el año 1995 por el decreto 606 de creación del INET. En el caso del CoNE-T, este se crea con el compromiso de mantener la base de participación que tenía previamente el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) disuelto por este mismo decreto¹⁴.

Así es que, el CoNE-T como instancia de participación multisectorial, a partir de dicho decreto, mantiene la representación y participación de cada sector: presidido por el Ministro de Educación, contaba para su funcionamiento con una Secretaría Permanente a cargo del Director Ejecutivo del INET, integrado además por: 5 (cinco) representantes del Estado¹⁵, 5 (cinco) representantes del sector empresario (“que deberán garantizar la representatividad de los sectores industriales, agropecuarios y de servicios”), y 5 (cinco) representantes por el sector de los trabajadores: (2 (dos) de la Confederación General del Trabajo que representen el sector productivo más amplio, 2

¹³ Conmemoración de los 10 años de la Ley de Educación Técnico Profesional, 2015. Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, INET.

¹⁴ “Que en el Plenario final del Consejo Consultivo del CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA realizado con fecha 31 de octubre de 1994, se ha plasmado dicho compromiso con las entidades representativas de los sectores docentes, de la empresa y del trabajo”. (Decreto 606/95)

¹⁵ “Art. 15: uno (1) a propuesta del Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos; uno (1) a propuesta del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; uno (1) a propuesta de la Secretaria de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de cultura y educación; uno (1) a propuesta del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (i.n.e.t.); y uno (1) a propuesta de la Subsecretaria de Relaciones Sectoriales del Ministerio de Cultura y Educación.” (Decreto 606/95). Esta conformación fue variando dependiendo de las estructuras ministeriales y conformación de secretarías y direcciones, manteniéndose la proporción de representatividad por parte del Estado.

(dos) por las organizaciones docentes, y 1 (uno) por las entidades profesionales de técnicos)¹⁶. Además, a partir del decreto, se estableció que el CoNE-T asesora al Ministro de Educación en “materia de demanda de cada sector del mundo laboral al sistema educativo”, y “asegurar la constitución de foros sectoriales”, entre otras funciones.

Por lo tanto, se comprende que este espacio institucional de participación multisectorial “contaba con cierta trayectoria y modalidad de trabajo”, principalmente - según el relato de los entrevistados representantes de los diferentes sectores y de los registros de actas- “a partir de las reuniones para el diseño de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)”, política surgida por parte de las autoridades educativas de esos años a modo de subsanar la “omisión” de la educación técnica como parte del sistema educativo en la sanción de la LFE. De modo tal, que quienes participaban del CoNE-T no solo contaban con la experiencia de este tipo de dinámica de participación y deliberación, sino que además visibilizaban como problema social la “ausencia de una normativa que contemplara a la educación técnica en todos sus niveles”.

Para Morresi y Vommaro (2011) “la conformación de un dominio de expertise no es sólo un proceso técnico, pues supone la construcción de legitimidad del discurso experto, de los instrumentos técnicos movilizados y de los expertos como portadores de ese discurso y de esos saberes” (Morresi y Vommaro, 2011. Pág.14). En ese sentido, el procesamiento de las actas de reuniones del CoNE-T a través del Atlas Ti. evidenció que el grado de participación, incidencia y legitimación de los diferentes actores y los roles de quienes históricamente participaban del proceso de elaboración de las políticas para la educación técnica variaba según las instancias institucionales y de gobierno por las cuales transitó el texto para la formulación de la norma -y que aquí se realiza una selección y delimitación para el análisis- hasta su sanción.

Así es que, según los diferentes relatos las nuevas autoridades educativas “optaron”, al momento de encarar el debate y la formulación del pre-proyecto, por “reconocer dicha instancia de trabajo previa”, confiriéndoles a los sectores y actores que se encontraban participando, habilitados por su *expertise* (Morresi y Vommaro, 2011) la legitimidad necesaria para consensuar y luego acompañar en la instancia parlamentaria, la aprobación del proyecto.

¹⁶ Art. 16. — Los miembros serán designados por el Ministro de Cultura y Educación, a propuesta de los sectores mencionados en el artículo anterior, y desempeñarán sus funciones "ad honorem", durante DOS (2) años, pudiendo ser reelegidos. (Decreto 606/95)

3.2 Contextos y agendas

Según las descripciones que realizan los actores que fueron entrevistados y que participaron de dicho proceso, la iniciativa de elaborar la LETP surgió principalmente como una “decisión política” por parte del presidente de la nación de turno “ante de la necesidad de contar con una normativa que recuperara la educación técnica en el contexto de reactivación económica y productiva en el que se encontraba en ese momento el país”. Es decir, contar con una ley para la educación técnica estaba dentro de la agenda del nuevo gobierno.

El proceso de elaboración de la ley de educación técnica profesional se da en un contexto de reciente salida de una fuerte crisis económica, política y social del país. En ese marco, tanto en el Congreso Nacional como las reuniones de elaboración del pre-proyecto, las discusiones en torno al sistema de educación técnica rondaron principalmente en establecer y fortalecer la institucionalidad, generar un reordenamiento de la modalidad tendiente a homogeneizar –luego del proceso de descentralización a partir de la ley de Transferencia, y de la fragmentación principalmente del sistema de educación media que supuso esta- y establecer criterios de financiamiento que garantizara las condiciones materiales requeridas para dar funcionamiento real al sistema de educación técnica en cada provincia.

La búsqueda del reordenamiento del sistema llevó a que gran parte de las reuniones registradas en las actas del CoNE-T se dirigieran, por un lado, a pensar y formular el diseño de un registro federal de instituciones que abarcara no solo a la educación técnica secundaria y superior, sino también a los establecimientos de Formación Profesional. Por otro lado, a través del Catálogo de Títulos y Certificaciones se buscó establecer criterios para la homologación, garantizando la validación nacional de los títulos otorgados por las instituciones en las distintas provincias. Ambos instrumentos fueron formulados y se encuentran dentro de lo establecido por la ley 26.058.

Asimismo, a partir de lo relevado en las entrevistas realizadas a los diferentes responsables del INET se enfatiza la importancia que han tenido ambas herramientas para la “recuperación” de la modalidad. Sin embargo, en los debates surgidos en las sesiones de las cámaras de diputados y senadores, al tratarse el tema en el Congreso, la discusión en torno a la importancia de “recuperar” la educación técnica, circuló principalmente en tres ejes: - centralización/descentralización; federalismo/centralismo; calidad/inclusión. Estos ejes se encuentran en cada uno de los discursos articulados de maneras diferentes y atravesadas por las distintas evaluaciones respecto de las consecuencias e implicancias que conllevó la aplicación de la LFE. En ese sentido, en

ocasiones los discursos quedan encerrados en una discusión sobre cuál debía ser la prioridad: si derogar y sancionar una nueva ley que reemplazara la LFE en donde se incluyera a la modalidad técnica, o aprobar una ley que “completara” aquello que ésta no había tenido en cuenta. Al respecto, se encuentran las opiniones de quienes protagonizaron el proceso de elaboración de la norma, que planteaban la “necesidad de que el sistema de educación técnica tuviera reglamentación propia, comprendiendo las particularidades” de dicha modalidad, que “articula con el sistema educativo, pero también con otros actores y sectores”. No obstante, existía como idea colectiva la necesidad de “recuperar” la educación técnica secundaria.

En este marco de debate, las concepciones sobre ciencia, tecnología e innovación para la escuela técnica secundaria, no entraron explícitamente en discusión, ni representaron un debate en sí mismo. Se observa más bien que existieron coincidencias en cuanto a los sentidos e introducción de los términos, en los discursos y en los diferentes textos (de otros proyectos presentados en el Congreso), coincidiendo en apreciaciones, por ejemplo, respecto a las transformaciones científico-tecnológicas, a los cambios acelerados que se avecinaban en relación al trabajo y a las formas de organización, por ejemplo.

En la cámara de Senadores, por ejemplo, el debate se centró en la cuestión del gobierno y administración de la Educación Técnico-Profesional (ETP) y en los instrumentos de financiamiento y criterios para la ETP, y las ponderaciones acerca de las consecuencias de la implementación de las diferentes reformas educativas llevadas adelante durante la década del 90, y en el rol de los organismos internacionales de financiamiento. Un acuerdo generalizado sobre la necesidad de una regulación para la recuperación de las escuelas técnicas que acompañe el proceso de reactivación productiva de las distintas provincias.

Se encontró que el empleo de los términos ciencia, tecnología e innovación fueron vinculados a la idea de trabajo, empleo, calificación, equipamiento y democratización. Se resaltaron en los discursos oficialistas los ejes sobre la inclusión, equidad educativa y calidad. El eje de la inclusión venía acompañado de las políticas de inclusión de género para la educación técnica: “equidad educativa” con las políticas de distribución de los servicios educativos (becas, comedor, materiales) y “calidad”, entendida por la posibilidad de garantizar formación actualizada a los docentes, equipamiento tecnológico a las escuelas, y conocimientos actualizados que pudieran responder a las demandas productivas locales y las posibilidades de encarar procesos de sustitución de importaciones.

3.3 Sentando nuevas bases

A raíz de la sanción de la Ley de ETP algunas características del CoNE-T fueron modificadas, y puede observarse en gran parte de los debates de las distintas instancias recorridas por el pre-proyecto y proyecto los ejes de discusión. Así es que el CoNE-T a partir de la sanción de la ley es incorporado nuevamente y pasó a denominarse CONETyP (Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción) ampliando también la participación a nuevos sectores y actores. La definición de la apertura, ampliación de la participación en el espacio del CONETYP de nuevos actores y sectores “que pudieran surgir” habla de esta cierta concepción acerca de cómo se construyen legitimidades al interior de los ámbitos de discusión del INET y por tanto de la educación técnico-profesional, y de quiénes son los expertos para orientar la política.

Por otra parte, en la ley sancionada queda manifiesta la vinculación entre la ETP con “los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo” (art. 6 inc. f de LETP) articulando a nivel institucional y de los programas; y en el art. 14 donde se manifiesta explícitamente como facultad de las autoridades educativas jurisdiccionales la promoción de convenios con la (entonces) Secretaría de Ciencia y Tecnología, la Comisión Nacional de Energía Atómica y “otros organismos del Estado con competencia en el desarrollo científico-tecnológico”, siendo el PEN quien reglamenta los mecanismos para el encuadre de responsabilidades emergentes¹⁷.

Así es que puede pensarse que el proceso de elaboración de la ley preparó el escenario de actores que se consideran expertos, institucionalizando a actores y sectores provinciales y nacionales, en tanto que por una parte las discusiones giraron en torno a las facultades de las jurisdicciones provinciales para definir la política educativa; en otro plano, giró en torno a qué actores/sectores participan de esa discusión. No es solo se trató de una discusión a definirse desde la “política”, sino desde “lo social”. Estableciéndose dos niveles/planos de participación y de discusión para la definición de las políticas públicas y de la definición del modelo de desarrollo/proyecto de país.

¹⁷ En la formulación de la composición de los miembros del CONETyP se incluye a partir de la sanción de la ley la representación por parte del Ministerio de Ciencia y Tecnología (y en la página web del INET -hoy- además se menciona al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y al Instituto Nacional de Tecnología Industrial, entre otros miembros por parte del Estado nacional).

4. Conclusiones

El estudio sobre los actores/expertos permitió comprender el sentido, orientación de los términos bajo análisis en la investigación señala, modificando preconceptos y supuestos originados desde otro campo de estudio.

El procesamiento de las diferentes fuentes de información –actas de reuniones del CoNE-T, versiones taquigráficas de los debates parlamentarios, y las entrevistas realizadas- mostró características particulares que adquieren los discursos y relatos en cuanto a la articulación de temas y términos según el contexto donde se encuentran situados y plasmados. Por ejemplo, en general es posible observar una mayor incorporación, articulación y vinculación de los términos sobre CTI – considerados principalmente como objetivos de la investigación- con otros temas y/o aspectos en las intervenciones de los miembros de la cámara del senado y de diputados, que las que pueden encontrarse –a primera vista- en los diálogos que se dan dentro de las reuniones del CoNE-T plasmados en las actas. Sin embargo, esto no implica (o por lo menos no de forma lineal) pensar que no se encuentran presentes en los discursos de los diferentes actores que participaron de la elaboración del pre-proyecto, ideas y miradas particulares respecto de los sentidos de la CTI en la educación técnica, aun cuando no se encuentren expresamente enunciados. Por el contrario, se ha podido comprender que en tal caso existen nociones implícitas, sentidos ideológicamente consensuados, históricamente contruidos y aceptados legítimamente por los actores que forman parte del campo específico de la educación técnica, y que por lo tanto no representan al interior del mismo, discusión aparente. Esta observación se sostiene y adquiere notoriedad al momento de realizarse las entrevistas, y su posterior análisis.

Por otra parte, se observó y se tuvo en cuenta, en el procesamiento de las diferentes fuentes y en el análisis de las apreciaciones y posibilidades de profundizar sobre los sentidos que adquieren los términos CTI desde las miradas de los actores, las particularidades de los contextos donde se inscriben los diferentes discursos, comprendiendo que estos se encuentran moldeados por determinados formatos y dispositivos de participación, que permiten un tipo específico de intervención y diálogo entre diferentes discursos y relatos.

El instrumento de la entrevista permitió bosquejar con mayor profundidad sobre ideas y concepciones puntuales relativas al tema de estudio que, de otra manera no hubiese sido suficiente para comprender por sí solo a través de las actas de reuniones del CoNE-T. Asimismo, esto llevó a la necesidad de realizar una revisión bibliográfica puntual respecto de los antecedentes e historia de la Educación Técnica Secundaria (ETS) en la Argentina, para conocer y comprender el lugar simbólico desde el cual se

han construido y moldeado los sentidos y discursos reproducidos por los actores que participan en la ETS como campo y desde donde estos mismos actores comprenden y refieren a los conceptos CTI en sus relatos. Sosteniéndose entonces la idea que la “FpT (Formación para el Trabajo) es un campo de disputa entre actores, donde cada actor social, según su institucionalidad, historia, y concepciones, desarrolla (o pretende desarrollar) el modelo que concibe más adecuado a sus propios intereses” (Jacinto, 2019. pp.2-3). En síntesis, podría decirse que los sentidos de CTI ubicados en el contexto de la ETS como campo específico adquieren sentidos propios y particulares, que se enmarcan, inscriben y sitúan en la relación trabajo-modelo productivo /desarrollo/ “proyecto de país”, y que comprende por lo tanto la intersección de diversas agendas.

5. Bibliografía

Acuña, C. H., Nogueira, R. M., & Repetto, F. (2010). *Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina*. Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.

Aguilar Villanueva, Luis (1993) Problemas públicos y agenda de gobierno, Miguel Angel Porrúa Editorial, México. Selección; páginas 15-72.

Ball, S. J. (2016). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).

Gallart, M. A., Oyarzún, M., Peirano, C., & Sevilla, M. P. (2003). Tendencias de la educación técnica en América Latina: estudios de caso en Argentina y Chile.

Goldman, N. (1997). «Revolución», «Nación» y «constitución» en el Río de la Plata: léxicos, discursos y prácticas políticas (1810-1830). *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, (12), 101-107.

Jacinto, C. 2019, “La formación para el trabajo como sistema”, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 1, PREJET, Ides-CIS-Conicet.

Mann, Michael (1991) “El poder autónomo del Estado: sus orígenes, mecanismos y resultados”, en Zona Abierta N° 57/58, Madrid.

Morresi, S., & Vommaro, G. (2011). Saber lo que se hace: expertos y política en Argentina. Prometeo Libros

O'Donnell, Guillermo (2008) “Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras”; en Revista del CLAD Reforma y Democracia N°42

Oszlak, O., & O'donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4).

Paura, V. (1999). El Problema de la Pobreza en Buenos Aires. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, 17(1), 49-68

Paura, V. (2017). La cuestión social en debate. La encuesta del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 1920, *Estudios Sociales del Estado*, 3(5), 132-163

Pereyra, F., & Poblete, L. S. (2015). ¿Qué derechos? ¿Qué obligaciones?: La construcción discursiva de la noción de empleadas y empleadores en el debate de la Ley del Personal de Casas Particulares (2010-2013).

Quivy, R., & Corres Ayala, N. P. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales*.

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros Editorial.

Suasnábar, C., Rovelli, L., & Di Piero, M. E. (2018). Análisis de Política Educativa.

Villanueva, A. (Ed.). (1996). *La hechura de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa.

Zimmermann, E. A. (1992). Los intelectuales, las ciencias sociales y el reformismo liberal: Argentina, 1890-1916. *Desarrollo económico*, 545-564