

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS**  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS**

**Procesos de transformación curricular en la educación técnica santafesina.**

*El antes y el después de la Ley Federal de Educación (1984-2005)*

**Tesista: Prof. Cecilia Ludueña**

**Director: Prof. Adolfo Stubrin**

**Co Director: Prof. Natalia Diaz**

**DICIEMBRE 2016**

*Dedicatoria*

*Para Angelita,*

*porque siempre hiciste lo mejor que pudiste.*

*Y sin dudas, ha sido mucho.*

### **Agradecimientos**

**En un primer lugar quisiera agradecer al Director de la Tesis, el Abog. Adolfo Stubrin porque su generosidad intelectual se igualan a la flexibilidad con la que aceptó mis ideas y líneas de pensamiento; por muchas horas de producción y mucho tiempo invertido. A la Prof. Natalia Díaz por codirigir el trabajo con eficiencia y dedicación, por las cientos de lecturas y de encuentros cimentados en la calidez y el respeto. A los entrevistados, por el tiempo y el espacio que han dedicado a este proyecto, remontando memorias del pasado a más de veinte años de acontecidos los sucesos estudiados, por transmitir la pasión por la enseñanza técnica. A la Prof. Carolina L. Giacone por las horas de estudio compartido, la comprensión, el apoyo incondicional, la amistad sin precedentes. A Martín R. Pena, por ser mi sostén y mi compañero del amor y de la vida.**

**Índice:**

<b>Dedicatoria y Agradecimientos.....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Objeto de estudio y surgimiento del problema.....</b>	<b>6</b>
Presentación del estudio.....	6
Encuadre teórico. Conceptualizaciones para entender el currículo, la educación técnica y la transformación educativa .....	7
Objetivos.....	10
Encuadre Metodológico.....	10
Contextualización histórica del estudio.....	12
<b>Capítulo 2. La educación técnica a partir de la transición democrática.....</b>	<b>28</b>
La educación técnica en la transición democrática (1984-1994).....	28
El IICPN y la educación técnica.....	31
La transferencia de las escuelas secundarias a las provincias.....	35
El proceso de disolución del CONET.....	45
<b>Capítulo 3: La transformación de la Educación Técnica.....</b>	<b>50</b>
La LFE y la transformación de la educación técnica (1995 – 2005).....	51
Reforma curricular: Educación General Básica, Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales.....	56
<b>Capítulo 4: Reconfiguración de la educación secundaria técnica santafesina.....</b>	<b>67</b>
Diseño curricular basado en competencias, estructura modular y formación opcional.....	75

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

Director: Adolfo Stubrin

Autor: Cecilia Ludueña

---

Conclusiones.....	99
Anexo cuadros.....	107
Anexo entrevistas.....	119
Referencias bibliográficas.....	138

## **Capítulo 1. Objeto de estudio y surgimiento del problema**

Este primer capítulo del trabajo consta de cuatro apartados: el primero es una presentación del estudio y surgimiento del problema que se investiga, el segundo una contextualización histórica del objeto de análisis, en el tercero se desarrollan los conceptos teóricos que constituyen el sostén del trabajo, el cuarto, muestran los objetivos generales y específicos propuestos con esta investigación y se menciona el encuadre metodológico.

### **Presentación del estudio**

El presente estudio se desarrolla en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La dirección del estudio está a cargo del Prof. Adolfo Stubrin y la codirección a cargo de la Prof. Natalia Díaz. A lo largo del trabajo se realiza una descripción de los procesos de transformación curricular en la educación técnica santafesina, teniendo como marco de referencia temporal de la Ley Federal de Educación el período previo a la implementación de la LFE (1984 – 1994) y el período de implementación (1995 – 2005).

Este es un estudio de corte descriptivo y, siguiendo la perspectiva teórica que se explicitará en el cuerpo del trabajo, se atenderá a la narración de los procesos de estructuración y definición de una política curricular para la educación secundaria técnica santafesina, en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación. Esos procesos de estructuración y de definición curricular son los que establecen los criterios definitorios con los que la actual educación técnica se encuentra, por lo que se considerarán los aspectos estructurales formales del diseño curricular para la educación técnica de la provincia de Santa Fe. Se considera que frente a la carencia de estudios descriptivos en Santa Fe sobre las transformaciones curriculares de las escuelas técnicas durante el período de transición de la Ley Federal es de interés investigar esta cuestión. El trabajo se verá centrado entonces en las políticas curriculares, considerando la década previa a la implementación de la LFE (1984 – 1994) y el período de implementación (1995 – 2005).

## **Encuadre teórico**

### **Conceptualizaciones para entender el currículo, la educación técnica y la transformación educativa**

Para llevar adelante el trabajo se considera importante establecer algunas conceptualizaciones en relación al currículo, la educación técnica y la transformación educativa. Se entiende al diseño de un curriculum como un proceso social y culturalmente mediado. El curriculum, además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991). Si se piensa al diseño como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en las diferentes instancias del proceso. Entonces, más que un “artefacto” que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un curriculum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas. De este modo, lo técnico, lo político y lo cultural son dimensiones constitutivas del diseño en tanto proceso social que se presentan al análisis como planos en intersección. Las decisiones, posiciones y acciones propias de cada uno de estos planos están articuladas y mutuamente condicionadas

Por lo cual se considera, que el curriculum es una propuesta política educativa, en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al o a los proyectos político-social (es) amplio (s) sostenido (s) por los diversos grupos que lo impulsan y determinan un curriculum. El carácter político del curriculum no se agota en una cuestión partidista. En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso. (DE ALBA, Alicia. 1997)

Esta delimitación es para poder establecer parámetros de trabajo. Por lo tanto, se abordan aquellos aspectos curriculares a los que se considera posible tener alcance, tanto a

nivel descriptivo como analítico. Se entiende que el proyecto de transformación curricular está sujeto a transformaciones y reformulaciones, y las mismas están vinculadas a los procesos evolutivos y al devenir histórico de la educación. En relación a las propuestas curriculares de la provincia de Santa Fe, no pueden dejarse de lado las contextualizaciones socio políticas que se vivenciaron durante los años de vigencia de la Ley Federal de Educación. Para poder abordar esta variable, se abordan los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe, que dieran marco a la implementación de la Ley a partir del año 1995, puntualizando que este proceso no fue simultáneo ni similar en las distintas provincias, pero que atendió de un modo u otro al modelo global propuesto por el gobierno nacional.

Se han encontrado en el relevamiento bibliográfico algunas investigaciones de actualidad y de referencia sobre el Nivel Medio en relación a la educación técnica como segunda variable, pero la salvedad es que las mismas desarrollan el objeto de estudio a nivel nacional. Las obras de David Wiñar (1970) Juan Carlos Tedesco (1980) y Susana Vior(1999) han sido de soporte en cuanto a la contextualización histórica del trabajo. Asimismo, se han relevado algunas investigaciones sobre la implementación de la Ley Federal de Educación y el abordaje curricular, pero en otras provincias.<sup>1</sup> Específicamente el aporte en relación a las provincias de la investigación que dirigió Rivas (2002) ha brindado datos estadísticos de interés. El trabajo de la Dra Gallart y su equipo ha sido significativo (2003) a pesar de no referirse a la provincia de Santa Fe y a raíz de ello se han recuperado trabajos previos de la misma autora. Esta atención es comprensible dado que las leyes de educación que se han ido implementando a lo largo de la historia reciente en la provincia de Santa Fe, son nacionales. Y por ello uno de los interrogantes que surge, es con respecto a la concepción teórico-política de los diseños curriculares de la educación técnica en la provincia de Santa Fe en el período estudiado.

---

<sup>1</sup> Vior (1999) - Director Axel Rivas.(2002) Gallart (2003)- Maturo y Rubio (2008)

Partiendo de estas consideraciones, se describen aquí las investigaciones previas que han aportado a la línea de análisis del trabajo, y se profundiza sobre la educación técnica santafesina. Entendiendo que la Ley Federal de Educación -entre otras cuestiones- ha intentado *equilibrar* la enseñanza de los diferentes niveles para dejar de lado las desigualdades existentes entre las provincias a nivel educativo. Se toma en cuenta esta premisa, y se analiza lo paradójico de la misma, porque los cambios y procesos de implementación curricular no se trabajaron de manera equitativa en cada provincia, sino que se ampliaron algunas diferencias, así como se distancian las gestiones en lo que a decisiones de política educativa respecta. (Vior, 1999)

La Argentina ha conocido en los últimos años, una vocación reformista en materia educativa, por ese motivo se establece a la transformación educativa como un tercer eslabón de análisis. Numerosas razones confluyeron a buscar un cambio: la constatación de lo pendiente en materia escolar: cobertura, permanencia, desigualdades, nuevas demandas, viejos problemas para los que parecía necesario encontrar nuevas soluciones, legislaciones que reclamaban actualizaciones para conservar vigencia, los resultados de investigaciones que dejaban al descubierto falencias, el discurso de la crisis educativa, la insatisfacción de los actores y de la sociedad. (Frigerio, 2000) es por ello que la temática abordada se considera de actualidad para investigar.

Los cambios políticos, las diferentes gestiones, la discontinuidad entre propuestas educativas que surgieran con un gobierno y no se continuaran con el sucesor opositor, son agentes movilizados en la enunciación de las modificaciones curriculares y es necesario describir estos procesos a fin de poder analizarlos significativamente desde la educación santafesina y finalmente arribar a conclusiones que puedan ser espacio de nuevas reflexiones.

## **Objetivos del trabajo**

### **Objetivo General:**

Describir y analizar las transformaciones curriculares de la educación técnica santafesina durante el período previo a la implementación de la LFE (1984-1994) y a la implementación concretamente (1995-2005).

### **Objetivos Específicos:**

Encuadrar la investigación en una descripción sobre el surgimiento y trayectoria de la educación técnica, su contexto e impacto público desde los primeros antecedentes del siglo XIX hasta 1995.

Describir y analizar la política educativa del gobierno de la provincia de Santa Fe en materia de educación técnica, teniendo en cuenta la creación del INET y la transferencia de las escuelas secundarias nacionales a las jurisdicciones.

Estudiar los aspectos estructurales formales<sup>2</sup> del diseño curricular para la educación técnica de la provincia de Santa Fe durante los años 1990.

### **Encuadre metodológico**

Este es un estudio de corte descriptivo y, siguiendo la perspectiva teórica que se ha considerado, es relevante describir los procesos de estructuración y definición de una política curricular para la educación secundaria santafesina, en el marco de la implementación de la Ley Federal de Educación. Esos procesos de estructuración y de definición curricular son los que establecen los criterios definitorios con los que la actual educación técnica se encuentra. Como investigación descriptiva se propone conocer un grupo homogéneo de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de

---

<sup>2</sup> Se consideran aspectos estructurales formales a las disposiciones oficiales, planes y programas de estudio así como a la organización jerárquica de la escuela y las legislaciones que norman la vida escolar. Ver Alicia de Alba (1998)

manifiesto su estructura o comportamiento. No se plantea por ende la verificación de hipótesis, sino de la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente. (Sabino, 1994)

Con este trabajo se intentará aportar algunos elementos para pensar y analizar las políticas curriculares para la educación técnica en la provincia de Santa Fe, dejando abiertos interrogantes para nuevas investigaciones.

Inicialmente se establecieron parámetros de análisis bibliográfico constituidos por capítulos para que luego pueda analizarse la información obtenida a la luz de entrevistas a actores claves de este período. Se han gestionado comunicaciones con autores de renombre en relación a la temática y al funcionamiento del CONET previo a su disolución como David Wiñar y Luis Casella. Asimismo, funcionarios que han formado parte del cuerpo académico del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en aquellos años han accedido a ser entrevistados.

La muestra seleccionada<sup>3</sup> se realizó en base a tres pilares que se consideraron: las expresiones de los estudiosos de renombre desde el punto de vista de las investigaciones realizadas, actores vinculados al actuar político educativo del período y representantes de lo que se llamó la ejecución directa. Por lo cual para alcanzar al primer pilar se entrevistó a autores de algunas obras relacionadas con la temática y se recurrió también a entrevistas ya publicadas. Asimismo se buscó contar con información de actores relacionados al período – el antes y el después de la Ley Federal – y aunque el proceso contó con la resistencia de algunos de esos actores, se pudo recurrir a algunas entrevistas en profundidad de forma personal, otras que fueron realizadas en un intercambio por vía electrónica y otras que fueron recabadas a través de archivos de diarios y revistas publicadas al momento de la gestión aludida.

---

<sup>3</sup> Ver detalle de nombres y funciones en el apartado Bibliografía

Para conocer el plano de la implementación de la LFE, se consideraron actores de ejecución directa, por lo que se entrevistaron a tres directores de escuelas secundarias, uno de la rama de nivel secundario, uno de la rama de nivel técnico provincial, el cual a su vez ejerció la función de reorganizador a nivel nacional transferido a la provincia y un tercero de la rama de nivel nacional dependiente de la Universidad – permanece sin transferencia -. Éste último pilar que se considera de ejecución directa de la implementación, también se complementó con entrevistas a representantes del ámbito gremial de la provincia de Santa Fe – delegación AMSAFE<sup>4</sup> -, el mismo también con cierta resistencia a la participación solicitando el anonimato de las consideraciones emitidas en las entrevista, y a un representante de la delegación AMET<sup>5</sup> – que también planteó una resistencia similar. En relación a esto, se implementaron entrevistas en profundidad a algunos docentes de la rama técnica que sostuvieron su actuar docente en el período estudiado, es decir antes y después de la implementación de la Ley. En el apartado conclusiones se realizan algunas consideraciones al respecto de los mecanismos de resistencia que se experimentó en la indagación de campo del trabajo.

### **Contextualización histórica del estudio**

El origen de la educación técnica en la Argentina es muy temprano: dentro del modelo de país que se estableció a fines del siglo XIX en los momentos de mayor prosperidad, la educación pública tuvo un rol clave y dentro de ella se previó el lugar de la educación técnica secundaria. Al decir de Gallart (2003): “*La primera escuela técnica argentina, la Escuela Industrial Otto Krause, fue fundada en 1898; inicialmente con el nombre “Escuela Industrial de la Nación” en la ciudad de Buenos Aires, era claramente una escuela secundaria con un doble objetivo: desviar la matrícula de los egresados de la primaria –que se concentraba en las modalidades orientadas a la universidad– hacia profesiones con salida laboral y proveer técnicos a la naciente industria manufacturera. Se preveía así ofrecer la opción de una carrera corta para estudiantes de “escasos medios” (p. 35)*”. Su creación fue como anexo de la Escuela de Comercio y el curriculum seguía una

---

<sup>4</sup> Asociación Maestros de Santa Fe.

<sup>5</sup> Asociación Maestros de Educación Técnica.

clasificación de los procesos industriales existentes en las empresas, ofreciendo cuatro especialidades: Química, Mecánica, Electricidad y Construcción. Los programas incluían aprendizajes prácticos en taller y estudio teórico de las nociones básicas para operar dichos procesos. Los tres primeros años eran comunes a todas las especialidades, y los últimos tres brindaban la opción de cuatro programas centrados en dichos procesos. Las materias teóricas tenían un fuerte énfasis en Matemáticas (era la única modalidad secundaria que enseñaba análisis matemático), además de tecnología y dibujo técnico. Incorporaba el estudio de la lengua castellana, un idioma extranjero, que podía ser inglés o francés y también Historia y Geografía como educación general.

El modelo que seguía la Escuela Otto Krause estaba basado en la escuela tecnológica alemana orientada a los principales procesos productivos. Hacia 1910 era un instituto de prestigio internacional, al punto que sus egresados alcanzaban posiciones de relevancia en la industria, desplazando en muchos casos a los ingenieros universitarios. (Pineau; 1991, p.76) la ampliación y fortalecimiento posterior que tendría la rama técnica sería eje de numerosos debates que no se abordarán en detalle pero que implican la base y surgimiento del modelo que se estudia en este trabajo.

En el caso de Santa Fe, La Escuela Industrial Superior (EIS) dependiente de la Universidad Nacional del Litoral y anexa a la Facultad de Ingeniería Química es una de las cinco que existen en el país. El 17 de diciembre de 1905 se coloca la piedra fundamental, pero su funcionamiento inicialmente como “Taller de Trabajo Manual” se remonta a 1892. Por cuestiones presupuestarias en el año 1909 se traspasó al gobierno Nacional mediante un convenio que suscribieron el Ing. Otto Krausse, como representante del gobierno nacional, y el diputado Marcial Candiotti, por el gobierno provincial. A partir de entonces, el nombre cambia a Escuela Industrial de la Nación y comienza a funcionar con la especialidad mecánica, incorporándose en 1915 la especialidad en construcciones y en 1930 química. Para el año 1919 es una de las instituciones que constituye la Universidad Nacional del Litoral. Hacia el año 1934, bajo la dirección del Ingeniero Ángel Nigro, se define un plan

de estudios y una estructura de la carrera -semejante a la Escuela Industrial de Buenos Aires- que recibe elogios a nivel nacional. De esta manera la escuela definitivamente dejaba de ser un taller de trabajos manuales para ser formadora de profesionales.

Paralelamente, se produjo el surgimiento de las llamadas Escuelas de Artes y Oficios, que tenían la particularidad de integrar en un mismo espacio disciplinas técnicas y artísticas, un modelo que surgido hacia el año 1924 se puede considerar que seguía la línea de las llamadas Escuelas Raggio<sup>6</sup>. Se puede decir que la pujanza industrial del primer cuarto del siglo XX, llevó a la consolidación de las escuelas técnicas.

En las Escuelas de Artes y Oficios se enseñaba: Herrería, Carpintería y Mecánica. Se podía asistir habiendo aprobado sólo cuatro grados de educación primaria y eran terminales. Tenían tres años de aprendizaje práctico, con tres cuartas partes del tiempo dedicado al taller y el resto en enseñanza de Matemática, Física, Mecánica, Tecnología y Dibujo Técnico. Estaban dirigidas a los hijos de los obreros y en sus primeras décadas creció fuertemente su captación de alumnos *“la matrícula de estas escuelas llegó a 4574 alumnos para el año 1935 mientras que las escuelas industriales doblaban esta cifra: habían pasado del 5.4% de la educación secundaria en 1915 al 8.8% en 1935”*. (Gallart: 2003; p. 36).

En el caso de las primeras escuelas de Artes y Oficios que surgen en la ciudad de Santa Fe, la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1 Nicolás Avellaneda que luego con la transformación pasaría a llamarse Escuela de Educación Técnica N° 478 Nicolás Avellaneda funcionaba en las instalaciones de la Escuela Industrial Superior, cuyo decreto de fundación - Decreto 607/32 - está fechado el 9 de agosto de 1932.

---

<sup>6</sup> La denominación de “Artes y oficios” anuncia una concepción sumamente actualizada para el siglo, se resalta la influencia del movimiento surgido en Inglaterra de Arts and Crafts a finales del siglo XIX como consecuencia de la incipiente Revolución Industrial y a principios del siglo XX surgen escuelas o lugares para artistas, artesanos y diseñadores como la Deutscher Werkbund primero y en la posguerra la famosa Bauhaus (1919) como recreación de las escuelas de Artes Plásticas y las escuelas de Artes y Oficios de Weimar. En Argentina comenzaba por 1924 con una impronta contemporánea y una visión nueva a manos de la familia Raggio constituida por inmigrantes italianos que ofrecería a la Municipalidad de Buenos Aires dos pabellones con los nombres del matrimonio, “María Celle Raggio” para las mujeres y “Lorenzo Raggio” para los varones. Por aquellos tiempos se propondría como escuela mixta pero con los nombrados pabellones por separado.

En ese contexto, las Escuelas Industriales y las Escuelas de Artes y Oficios, configuraban la oferta de Educación Técnica del sistema. Las Escuelas Técnicas provinciales fueron surgiendo en diferentes puntos del país creadas por los Ministerios ya que el Sistema Educativo de Nivel Secundario sería responsabilidad concurrente de las provincias desde la sanción de la Constitución de 1853/60. también, paralelamente existían escuelas fábricas en el marco de la necesidad de encontrar mano de obra especializada para cubrir las carencias fabriles.

Las escuelas industriales sufrieron el primer cambio importante en 1941. Para mejorar la articulación entre las diversas modalidades de educación secundaria, se institucionalizó un ciclo básico de tres años con materias comunes para las ramas de bachillerato, normal, comercial e industrial; en el caso de esta última, se agregaba a ello el taller. Con respecto a los objetivos de dichas escuelas, pese al énfasis original en formar técnicos en pocos años, testimonios de la época aseguran que, en 1940, la inmensa mayoría de los graduados de las escuelas industriales querían seguir ingeniería en la universidad (Ortiz y Echarte, 1945).

Desde su iniciación, la educación técnico industrial tuvo dos objetivos manifiestos: uno, desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban “fábricas de empleo público<sup>7</sup>”, hacia carreras más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba sería una actividad principal en el futuro del país. Pero a la definición de estas cuestiones no se llegó sino mediante múltiples debates públicos entre los actores involucrados. La actuación de los ingenieros en el mundo del trabajo industrial constituyó un elemento fundamental en el proceso productivo, entre otras cuestiones, porque fueron ellos los responsables e interesados por imprimir un carácter “técnico” a las iniciativas y propuestas políticas, sociales y económicas de los empresarios del sector según describe Pronko (2003). Por ende, los procesos de institucionalización de la enseñanza técnico

---

<sup>7</sup> Expresión acuñada por Sobrevila, 2004

profesional son un ejemplo de esto, donde se elaboró una jerarquía educacional que se correspondía con la jerarquía funcional dentro de la industria *“justificada en las necesidades de perfeccionamiento técnico de la producción de este modo establecieron una clara separación entre la formación del obrero calificado, del ‘maestro’ (de oficios), del técnico y del propio ingeniero” Pronko (p. 85).*

Según diversos autores como Jauregui (1993) o Swidersky (1993) los empresarios representados a través de la Unión Industrial Argentina (UIA), se sentían, de alguna manera, herederos del pensamiento de la “organización nacional” defendiendo un país socialmente abierto y con grandes posibilidades de movilidad social. Para la UIA existía una interdependencia entre demografía e industria ya que sin la abundante mano de obra y sin ese mercado interno la industria no hubiera tenido razón de ser. Es en este contexto que se comprende la razón por la que la educación industrial se transformó en una cuestión importante para el empresario argentino de la época.<sup>8</sup>

Existían posturas antagónicas respecto del camino de formalización que debía tener la creciente enseñanza técnica nacional, atendiendo a la fuerte participación del empresariado en algunas decisiones de peso. Las líneas principales, por así diferenciarlas, fueron las del Ingeniero Civil José A. Gili Director de la Escuela Industrial de la Nación “Oeste” y las del Ingeniero Civil Pascual Pezzano, Profesor de la Escuela Industrial Otto Krausse. Ambas propuestas presentaron posturas enfrentadas y se puede seguir el debate público generado en las publicaciones de la revista La Ingeniería. Aunque los puntos de partida de los autores interesados en la temática sean los mismos, - la necesidad de formar manos de obra calificada y nacional en niveles diferentes - las soluciones propuestas resultan contradictorias en algunos puntos.

---

<sup>8</sup> Las actividades de Luis Colombo que ejerciera el cargo de presidente de la UIA desde 1926 hasta 1946 no puede dejar de destacarse, dado que ejerciera un papel unificador en la definición de decisiones políticas que impactaron en la gestión educativa. Era un representante de grandes grupos empresariales diversificados, ligado de formas muy próxima a los factores locales del poder y simpatizaba con la política de los conservadores según describe Jorge Schvarzer (1991)

Por un lado, Gili sostenía que la formación del técnico debía darse dentro de la empresa en simultaneidad con el aula *”la formación de los obreros debe ser la resultante de dos influencias, la del taller y la del aula subordinando esta acción a la de aquel. Querer central la formación del obrero alrededor de la escuela, es pretender que la escuela asuma un rol rector en la creación y desarrollo de la industria misma” (La Ingeniería. 1941: 802;26).*

Por otro lado, la postura antagónica, consideraba que la formación podría ofrecerse en escuelas del Estado fomentadas por la industria o aún por la iniciativa privada. Para el autor debían existir ciclos o categorías de escuelas según el nivel de formación que se quisiera lograr. *“La formación de los obreros no debe hacerse directamente en los talleres porque ello está destinado para una finalidad comercial. en ellos existe un sólo lema: producir más en las mejores condiciones económicas y por consiguiente es necesario afirmar que la producción intensiva está reñida con la enseñanza” (La Ingeniería, 1942, 807:49).*

El técnico requería una formación sistemática y esto se tornaba una cuestión de Estado. La posesión del saber debía justificar para sí y los demás una posición diferenciada en la producción, de allí la responsabilidad conflictiva. Constantemente se recurría a mano de obra extranjera frente a la carencia de un proyecto consolidado de formación nacional técnica, lo cual movilizaba no sólo a los sectores industriales y económicos sino a los sectores políticos de mayor compromiso.

Numerosos autores<sup>9</sup> representantes de la elite industrial trabajaron y aportaron a aquellas decisiones de política educativa que marcarían el surgimiento de una de las instituciones más representativas para el área técnica no tradicional: la Comisión Nacional de Orientación Profesional.

El Decreto que dio origen a la CNAOP es el 14530/44 del 3 de junio de 1944 y abordaba temas sobre legislación del aprendizaje industrial y el trabajo de menores. Dice Cucuzza (1997) que *“éste no se limitó a la creación de Establecimientos educativos sino que además reguló otras cuestiones del trabajo de menores - horarios, condiciones de trabajo, seguridad, etc.-. Luego la Secretaría de Previsión Social gestionaría la dependencia de la misma bajo la órbita del Ministerio de*

---

<sup>9</sup> Pueden verse los aportes compilados en Ortiz, Echarte y otros (1942).

*Educación así como la sanción de decretos modificatorios, pero desde un inicio la CNAOP estaría integrada por representantes del sector industrial y del sector obrero.”*

Por otro lado, se establece simultáneamente el surgimiento de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DIGET) bajo el amparo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por Decreto N° 17.854/44 que tenía por fin “*dirigir administrar y someter a inspección a todos los establecimientos de enseñanza técnica destinados a preparar técnicos especializados y artesanos*”(1954, p. 398)<sup>10</sup>. Ambos surgimientos representan un hito en la historia de la educación técnica, dado que esta nueva creación modificó la distribución matricular de las escuela medias, hasta el momento gobernadas principalmente por las escuelas secundarias de bachillerato.

Los impactos que tuvieron en la educación técnica de la época ambas instituciones ameritan un breve recorrido histórico en las implicancias políticas de su funcionamiento y fundación.

Esta comisión estaría conformada por industriales, sindicalistas y obreros. Como dice Gallart (2006), la CNAOP quiso instaurar una enseñanza técnica post básica que complementara la expansión de la educación primaria en el primer gobierno peronista (1952). Impartía una educación vocacional técnica focalizada en las ascendentes capas obreras y respondía a un modelo industrializador (a nivel curricular). En lugar de la preponderancia de alumnos de clase media en las escuelas de la CNAOP predominaba el origen social popular.

Ya las escuelas industriales hasta 1944 concentraban el mayor nivel de matrícula dentro de la rama técnica, siendo a su vez una porción minoritaria dentro de la enseñanza secundaria, dice Sarlo (1992) que el uso profano de la técnica había reorganizado la jerarquía de saberes, compensando la ausencia de saberes considerados legítimos por un "saber hacer" en otras dimensiones de la vida social, estrechamente asociadas a la modernización cultural. Lo que sustentó el modelo peronista fue la revalorización de “*la técnica como campo no privilegiado por la élite intelectual, era un espacio relativamente democrático que*

---

<sup>10</sup>Por decreto N° 27.123 del 10 de septiembre de 1944 se estableció el Reglamento Orgánico de la Dirección General de Enseñanza Técnica

*compensaba la ausencia de "saber" letrado tradicional, y comunicaba al ingeniero con el habilidoso que los domingos trabajaba en su casa. Al tener la técnica poca historia en la Argentina, todos partían de puntos cercanos frente a sus problemas; favorecía a los sectores populares en la medida en que aprovechaba las dimensiones creativas más que la cultura letrada, y las habilidades manuales aprendidas en el dominio de un oficio" (Sarlo: 1992, p.20).*

La CNAOP constituía un *"Verdadero pilar de la enseñanza técnica y de la industria nacional. Gracias a ella se siembran por el país centenares de escuelas de aprendizaje, donde la juventud Argentina se orienta y perfecciona en las diversas técnicas industriales."*<sup>11</sup>

Como bien lo dice su denominación, dicha Comisión establece y conforma un ente que tiene a su cargo el funcionamiento del aprendizaje y orientación profesional que comprende tres ciclos: Ciclo Básico, Ciclo técnico y la Universidad Obrera Nacional. La matrícula estaba concentrada en determinadas especialidades, generalmente las originales de la escuela industrial, Mecánica y Electricidad, dos áreas técnicas que el contexto de la época requería, pero centrando el currículum en las disciplinas científico-técnicas y reduciendo las horas del taller al 20 o 25 % del total. De hecho, las escuelas de la CNAOP favorecieron la disminución en la matrícula de las escuelas de Artes y Oficios (en 1947 sólo tenían 1.737 estudiantes).

Sostiene Wiñar (1970) que la acción de la CNAOP contribuyó a solucionar, aunque haya sido con carácter parcial y transitorio, el problema de la demanda de mano de obra calificada, que experimentó un crecimiento acelerado durante el período de gobierno peronista. Sin embargo, se ha criticado la superposición de funciones en la enseñanza técnica por parte de los dos sistemas paralelos desarrollados, esto es, el de la DGET y el de la CNAOP: duplicación de esfuerzos, incremento de gastos administrativos, subutilización de capacidad instalada. No obstante, diferían en el énfasis puesto, en uno y otro caso, sobre la formación profesional y la formación general. la mayor diferenciación se dio a nivel curricular, ya que las escuelas dependientes de la DGET tenían un mayor énfasis en las

---

<sup>11</sup> Archivo INET. <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

asignaturas de corte humanista, mientras que las de la CNAOP destinaban más horas a la formación de taller. *“Las escuelas de la DGET formaron predominantemente técnicos, en tanto que los de la CNAOP, operarios” (Wiñar, 1970, p. 25).*

Según Tiramonti (2011, p.50-51) desde 1946 se planteó un nuevo proyecto de Ley General de Educación - con postulados de justicia social y el acceso generalizado a la educación superior en el marco del peronismo – que creó una nueva rama de educación técnica secundaria dirigida a los hijos de los trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios.

Aunque Plotkin (1993) analiza el fortalecimiento de la rama técnica desde una mirada más crítica. En su obra, plantea que los fines de la CNAOP eran la discriminación y no la promoción de los sectores y sostiene: *“Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior, también es cierto que en alguna medida el logró lo que los gobiernos conservadores antes que él habían intentado hacer sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular” (Plotkin, 1993, p. 155).*

El mismo Tedesco, que se consolida como uno de los autores que ha marcado huella en la historiografía sobre la temática sostuvo que tanto la CNAOP como la UON fueron el resultado de la presión de “grupos de ascenso”, esto es, de las masas trabajadoras sobre el gobierno. Sin embargo, por su carácter diferenciado con relación a las opciones educacionales tradicionales habrían contribuido más a la segmentación del sistema que a su democratización. (Tedesco, 1980 en Pronko, M. 2003, p. 217-219).

En ese momento, en el nivel de educación media, había un predominio del currículum humanista por sobre las orientaciones técnicas. Según las investigaciones de Puiggrós (1994, p. 107) ya desde las décadas del '20 y del '30 hubo una expansión de los “saberes del pobre”<sup>12</sup> y los saberes técnicos. Las ofertas que atendían éstos saberes articulaban el deseo de saber a la fantasía del triunfo económico y del ascenso social,

---

<sup>12</sup> Al hablar de Los saberes del pobre, Puiggrós hace referencia a aquellas posibilidades estudiantiles que estaban al alcance de los menos favorecidos económicamente. Los estudios universitarios quedaban relegados dependiendo de la condición social del estudiante.

elementos que también vinculó posteriormente la CNAOP. Solamente accedían a la educación técnica aquellas personas que lo veían como una alternativa laboral diferente a la vida del obrero, era “un escalón social elevado” al decir de Paul Willis (1983, p. 69).

Según Muñoz (2008) el éxito de la CNAOP no consistía en la configuración de complejos dispositivos en tanto en la primera fase de la industrialización la mano de obra demandada no requería una formación altamente calificada.

En el año 1948 por ley 13.229 y dependiendo de la CNAOP se crea la Universidad Obrera Nacional (UON) -aunque no fue sino hasta 1952 que el Poder Ejecutivo Nacional sancionó el Decreto N° 8014/52 por el cual reglamentó la citada ley y le confirió a la Universidad su primer reglamento de organización y funcionamiento-. En el Capítulo II, art. 9 de dicha Ley, se establece la creación de la UON como institución superior de enseñanza técnica, dependiente de la CNAOP, con el objeto de formar integralmente profesionales de origen laboral, destinados a satisfacer las necesidades de la industria argentina. Al egresado se le otorgaba el título de Ingeniero de Fábrica en las especialidades correspondientes. Esta no es una cuestión menor, ya que el debate entre los integrantes de la UIA – Unión Industrial Argentina- y algunas autoridades universitarias, era que hasta esa fecha, para ingresar a cualquier universidad argentina había que presentar el certificado de estudios secundarios, pero no era suficiente la titulación de una escuela técnica. Las modalidades secundarias de la época estaban habilitadas por las carreras universitarias de un determinado ejercicio profesional.

La línea curricular fundada en la Carta del Lavoro italiana<sup>13</sup> se continúa en los inicios de la UON y en las escuelas técnicas dirigidas por la CNAOP. La vinculación interinstitucional era tal, que para ingresar a la U.O.N. era necesario acreditar título de técnico de fábrica o egresado de escuelas industriales del Estado.

---

<sup>13</sup> La carta del Lavoro, también conocido como la *Carta de Carnaro* fue uno de los documentos fundamentales del fascismo italiano de la década de 1920. En este caso se toma como lineamiento general en cuanto a lo curricular por profundizar el vínculo entre educación y trabajo.

El surgimiento de la UON fue emblemático, “*el nacimiento de la Universidad Obrera Nacional en el año 1948 es considerado un hito en la historia de los estudios universitarios y una de las marcas distintivas que el peronismo imprimió a la cultura*”. (Pineau, Dussel, 1995, p. 144).

Según Tedesco (1980), las explicaciones clásicas de la diversificación del sistema educativo vinculadas al trabajo consideran este surgimiento como discriminador y diferenciador que se espera desviarían a los sectores que se suponía no debían acceder a los circuitos altos. Este autor sostiene que la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (C.N.A.O.P.) respondió a causas sociales y no técnicas o económicas. Dentro de esta teoría se sitúa también Gregorio Weimberg.

Por su parte, Wiñar (1970) sostiene que es una combinación de causas político-sociales, económicas y tecnológicas.

Sobre ello, Dussel y Pineau (1994) sostienen que lo que encara Perón es una operación fuerte de des-legitimación de los doctores e ingenieros que tradicionalmente constituían la élite cultural argentina, y que los sujetos privilegiados de los discursos eran los obreros. Mientras que para otros autores como Ramallo (1999) durante este período se consolidó la *democratización de la enseñanza*, puesto que se extendió considerablemente el nivel medio en todas sus modalidades, cobró importancia la *educación para adultos* y se incorporó el concepto de *educación permanente*<sup>14</sup> aunque éste término es más actual, a partir de la fundación de la UON se multiplicaron las instituciones que ofrecían formación superior<sup>15</sup>. Todo ello respondía al proceso de democratización de la enseñanza donde se apuntaba a lograr el acrecentamiento de la matrícula de todos los niveles facilitando el acceso a la educación de todos los sectores de la sociedad, especialmente de los más carenciados. Ramallo (1999), sostiene que durante el predominio del peronismo se intentó imponer en el ámbito educativo la *doctrina justicialista*, consagrada en la reforma

---

<sup>14</sup> La cursiva es propia

<sup>15</sup> Hacia 1955 ya tenía institutos en Capital Federal, Córdoba, Mendoza, Santa Fe, Rosario, Bahía Blanca, La Plata y Tucumán, considerando que las creaciones iniciaron en 1953 el surgimiento fue de una rapidez destacable.

constitucional de 1949 como la *doctrina nacional*. Consecuentemente en el Segundo Plan Quinquenal, previsto para el período 1952-1957, se estableció en materia de educación, que el objetivo fundamental era “*realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación mediante la justicia social, la independencia económica y la soberanía política, armonizando los valores materiales con los valores espirituales y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad.*”

Aparece un nuevo sujeto pedagógico en este contexto: el aprendiz. Esta es la modificación más importante que implanta el modelo de la CNAOP. El sujeto es interpelado en función de significantes previos, como sujetos trabajadores (mano de obra) por un lado y como sujetos complejos al incluir dimensiones políticas y culturales del ser obrero. Al mismo tiempo se amplía el currículum. Es este nuevo joven obrero que está por desarrollarse quien para ese gobierno será el que desarrollará al país. Curricularmente es fundamental que se parta de este concepto, dado que las nociones del alumno como carente de conocimientos previos eran propias del currículum humanista instalado mayoritariamente hasta la época. Ampliamente discutida esta cuestión que se instalara por autores como Pezzano y Gili. Por un lado el debate de la especialización y la producción, y por otro, el debate inclinado a la formación de ingenieros de origen obrero capaces de encarar puestos de poder y conducción.

En el período siguiente la Argentina encaró un proceso de ascenso y consolidación industrial lo que le procuró a la educación técnica elementos que la sostuvieron en cuanto a la demanda. Gallart y su equipo (2003, p. 37) sostienen que “*al terminar el período peronista en 1955, las escuelas técnicas (entre las industriales de la DGET y las de la CNAOP) contaban con más de 86.000 matriculados en comparación con 34.000 del año 1945. Esto formó parte de un enorme crecimiento cuantitativo de la educación secundaria; pero el incremento de la educación técnica fue mayor ya que el porcentaje de matriculados en esta rama había crecido de 13.3% a 18.3%*”.

Así se llega a la última transformación educativa de la educación técnica que posiciona a este trabajo en el período previo de análisis. En el contexto del gobierno

desarrollista del presidente Arturo Frondizi<sup>16</sup> hubo un primer intento de la redefinición del rol del Estado nacional en materia educativa, según palabras de Salonia<sup>17</sup> y se resolvió junto a otros temas de fondo de la cartera educativa, unificar a las escuelas técnicas en un modelo único y propio que apoyara el esfuerzo industrializador.

Todas las escuelas técnicas nacionales fueron puestas bajo la jurisdicción de un ente autónomo dependiente del Ministerio de Educación –integrado por representantes de las asociaciones de empresarios industriales, sindicatos y los Ministerios de Educación y de Trabajo (en representación del Estado). Este ente desarrolló su propio aparato administrativo separado de la tradición del ministerio educativo.

La fundación del CONET está enmarcada en la sanción de la ley 15.240 del 15 de noviembre de 1959, y representa un antes y un después de las escuelas técnicas argentinas. Pocos días después de la sanción de la mencionada ley, el 26 de noviembre de 1959 fue creado el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (Decreto N° 15.958) para la formación docente de los profesionales que requerían las escuelas del CONET. Hasta ese momento, los docentes de las escuelas técnicas estaban divididos entre los Ingenieros de diferentes ramas o bien los idóneos sin formación académica (carpinteros, herreros, torneros). El Instituto comenzó a operar recién en 1964 bajo la dirección del rector Leonardo Cozza, quien permaneció en el cargo hasta 1972.

La importancia del CONET como elemento unificador de aspectos pedagógico – didácticos y de un curriculum unificado para la formación de técnicos fue de amplia y reconocida relevancia. Como sostiene Gallart (2005) a finales de 1950 principios de 1960, con el desarrollismo de Frondizi aparece un modelo que fue muy fuerte, una de las reformas más importantes que se dieron en la educación argentina y que además cristalizaron, siguieron y se perfeccionaron. Esta fue la creación de las Escuelas

---

<sup>16</sup> Gobierno de gran impacto transformador pero de corta duración. De 1958-1962.

<sup>17</sup> Entrevista al Prof. Salonia en el año 2000, quien se desempeñara como Subsecretario de Educación de la Nación (1958-1962) y como Ministro de educación y Justicia (1989-1992) en Repetto (Comp.). (2001)

Nacionales de Educación Técnica, en 1965 bajo el gobierno de Illia se absorberían unificando el plan de estudios y el curriculum las tradicionales escuelas de la CNAOP y la DGET. Con ese surgimiento aparece un currículo que tiene muchos puntos de contacto con el Otto Krause pero que plantea un ciclo básico y un ciclo superior especializado por distintas tecnicaturas, tiene un foco fuerte en las prácticas de taller y laboratorio, y en conjunto más horas de trabajo escolar. El mismo permanecería vigente hasta los años noventa con algunas incorporaciones de especialidades y adecuaciones tecnológicas (Gallart 2003, p. 38).

El plan de estudios fue común a todas, consistía en un curriculum de estudios pos primarios con fuerte participación de taller y laboratorio. En el ciclo superior, la distribución de tiempo y materias (duración de tres años) fue la misma para todas las especialidades generando una oferta amplia desde el punto de vista de las humanidades ya que ofrecían: lengua nacional, educación cívica e inglés. Las comunes a algunas especialidades eran Análisis Matemático, Física y Química. Mientras que el tercer tipo de materias, dependiendo de la especialidad se referían a teoría y tecnología del área elegida. En las ENET también se ofrecían algunos cursos específicos no técnicos, como Derecho Laboral, relaciones Humanas y Organización Industrial.

Esta organización de las ENET garantizaba una formación de calidad para los alumnos que decidían transcurrir seis años de rigurosa formación teórico práctica. La dicotomía se presentaba socialmente con las escuelas técnicas no dependientes del CONET. Las escuelas técnicas dependientes de las provincias o las escuelas técnicas privadas, no tenían la protección del CONET y se desarrollarían en paralelo<sup>18</sup>. Cabe destacar que en la provincia de Santa Fe de acuerdo a lo establecido en la Constitución Nacional de 1853 se fundaron instituciones educativas de nivel primario, allí se establece el derecho a la educación, más específicamente, el derecho de aprender, garantizado en el art. 14 y

---

<sup>18</sup> En la provincia se había creado en el año 1964 por Ley Provincial 6427 el SPEP (Servicio Provincial de Enseñanza Privada) lo que marcaría un cambio con el incremento de instituciones de nivel medio a nivel provincial.

ampliado y reforzado por los derechos referidos a la educación en los arts. 41 y 42 de la constitución. Un relevamiento realizado en el año 1866 dio cuenta de la existencia de doce instituciones provinciales privadas y dependientes del estado. pero de variadas modalidades para el nivel secundario. El sistema educativo de nivel secundario se veía ampliado en la época, por lo que para el año 1863 se fundaba la primera Escuela de Artes y Oficios de la provincia en la ciudad de Rosario. Ya en 1861 se había firmado un contrato entre la provincia y la Compañía de Jesús para la instalación del Colegio de la Inmaculada Concepción en la ciudad Capital que abarcaría ambos niveles.<sup>19</sup>

Acorde con el mandato de ampliar los horizontes del sistema educativo, dice Ramallo, en 1884 se sancionó la ley 1420 y al año siguiente la ley 1597 de universidades, pero en cambio, hasta 1993 no se legisló sobre la enseñanza secundaria en el orden nacional, salvo el caso de la ley 15240 de la educación técnica que ya ha sido mencionado. La ley sobre estatuto docente operó un efecto estructurante en la educación secundaria de la nación. Dice Braslavsky (2001) que en la etapa del advenimiento de la democracia el sistema educativo se caracterizó por un período de acentuación de la disgregación federal donde se destacaron dos procesos paralelos, el fortalecimiento del protagonismo provincial a través de la creación de instituciones de educación secundaria y la asunción de prestaciones que históricamente proveía el Estado Nacional (p. 409)

Algunas complicaciones se vieron a nivel industrial con la pérdida de protagonismo a mediados de la década de 1970, el empleo se concentró en el sector terciario y el proyecto desarrollista e industrializador quedó relegado frente a las crisis económicas y los nuevos modelos.

Por ser una de las modalidades más “modernas” como la llama Gallart, entre otros especialistas<sup>20</sup>, *“la educación técnica ha padecido un impacto no sólo en su equipamiento sino también en la necesaria actualización de la enseñanza tecnológica. [...] Así se llegó, a finales del siglo, a contar con un*

---

<sup>19</sup> [http://historiaybiografias.com/historia\\_primeras\\_escuelas/](http://historiaybiografias.com/historia_primeras_escuelas/)

<sup>20</sup> Gallart; 2004 - Wiñar; 2008 – Canogne y Ducel 1985.

*extenso sistema técnico, con gran demanda social, ya que de alguna manera se la continúa asociando con un pasado de expansión industrial, pero en un presente con escasas posibilidades de inversión y modernización”* (Gallart, 2003, p. 41-42).

Como punto *problemático*, el desarrollo de las ENET se caracterizó por su aislamiento y su escasa articulación con el resto del sistema educativo estatal, aunque siempre se destacó por un alto grado de exigencia académica como punto a destacarse. Era una modalidad predominantemente pública a diferencia del resto de la educación media donde la enseñanza privada fue creciendo en importancia. Asimismo, tuvo siempre un status especial, muy defendido por sus características “ingenieriles” tanto en la construcción del currículo, como en los mecanismos de control e inspección. Esta independencia se cristalizó en la construcción del CONET, que en sus casi treinta años de existencia fue un compartimento estanco en el Ministerio de Educación, con sus propias normas de funcionamiento y, en buena parte de ese período, con financiación también propia proveniente del impuesto a la nómina salarial<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> El Decreto 14.538/44 estableció un impuesto del 1% de los sueldos y salarios pagados por las empresas industriales, con el objeto de solventar los gastos del entonces sistema de aprendizaje industrial. Con posterioridad, siguieron contribuyendo al mantenimiento de la enseñanza técnica hasta su reemplazo por el sistema de crédito fiscal

## Capítulo II: La educación técnica a partir de la transición democrática

*Si no somos corresponsables del pasado,  
tampoco tendremos derecho a reclamarnos  
legítimos propietarios del futuro.*

*Fernando Savater*

En este capítulo se desarrollan los siguientes tres hechos influenciaron los años noventa sobremanera el desarrollo de la educación técnica en los años noventa en Argentina:

1. La ausencia de los representantes de la educación técnica en el debate educativo de la transición democrática
2. La transferencia de escuelas secundarias y la política educativa para la educación técnica en Santa Fe
3. La creación del INET y la disolución del CONET

### La educación técnica en la transición<sup>22</sup> democrática (1984-1994)

En el año 1983 se retorna a la democracia luego de siete años de gobierno dictatorial en la República Argentina. En el ámbito educativo, toda la regulación curricular posterior a marzo de 1976 se inscribe dentro de los parámetros del autoritarismo pedagógico más ostensible (Tedesco, 1987: 63-64). Por lo tanto, retornar a un gobierno democrático no fue tarea sencilla, desde lo económico, político, social ni educativo<sup>23</sup>.

Es para considerar el análisis de Kaufmann (2007, p.18-19) quien sostiene que la pedagogía procesista<sup>24</sup> introduce elementos propios que reforzarán las tendencias

---

<sup>22</sup> Acordamos con Rubén Francisco Lasso, respecto del concepto de transición: “El concepto de transición fue conceptualizado por Guillermo O’Donnell “como el intervalo que se extiende entre un régimen político y otro [delimitado] de un lado, por el inicio del proceso de disolución del régimen autoritario, y del otro, por el establecimiento de alguna forma de democracia...”

<sup>23</sup> No se profundizarán en este trabajo las circunstancias político-sociales vividas durante el período dictatorial, cabe aclararlo puesto que el análisis que la situación merece no puede ser ignorado.

<sup>24</sup> Se considerará en un futuro trabajo el concepto de pedagogía procesista, y su impacto en la formación docente.

autoritarias ya existentes, avanzando en una mayor colaboración cívico- militar que tiñe todo el campo pedagógico. Por otro lado también se nutre de una fortísima militarización en el campo educativo. El sistema educativo será pensado en función de un aparato auxiliar de ratificación o confirmación de la represión y del disciplinamiento social<sup>25</sup>.

El disciplinamiento y autoritarismo pedagógico que sustentaron el modelo desde 1976 hasta 1983 formaron parte del proceso de *reorganización nacional* que el gobierno militar impuso. Las políticas educativas siguieron la lógica militar y se fue imponiendo a las prácticas cotidianas una impronta autoritaria, moralista y personalista<sup>26</sup>. La educación, que se concibió sistemáticamente desde el gobierno militar, fue aquella que “disciplina” los cuerpos, “ordena” las acciones, autoriza o no determinados discursos y prácticas, “controla” y “regula” el pensamiento, “sanciona” y “premia” anhelando imponer “una única pedagogía viable (que) busca y acentúa la uniformidad homogeneizante de saberes y prácticas” (Kaufmann y Doval, 1999, p. 19).

En el año 1983 con el retorno a la democracia, el gobierno del presidente electo Raúl Alfonsín debía enfrentar un cambio no sólo político y económico social, que representaban las aristas más visibles de la época, sino cultural y educativo que a nuestro modo de ver, serían las líneas más profundas que generarían el cambio de un modelo de país.

Se puede establecer una división en el gobierno alfonsinista, considerando que cuando asume la presidencia, nombra como Ministro de Educación y Justicia a Carlos Alconada Aramburu, quien había sido el ministro del gobierno de Arturo Illia (1963-1966) y, lo acompañaba como Secretario de Educación, Bernardo Solá.

---

<sup>25</sup> La labor de la Dra. Carolina Kaufmann a lo largo de los últimos años investigando los procesos pedagógicos en el marco de la última dictadura militar han sido motivo de una multiplicidad de obras de edición y publicación que se han considerado como bibliografía de referencia a lo largo de este trabajo. Los tres tomos del proyecto de investigación “Dictadura y Educación” que ella dirige y que pueden consultarse en el anexo bibliografía.

<sup>26</sup> Para el análisis de la educación personalizada se trabajó Kaufmann y Doval (199:39-57) Aparece la docencia pegada a discurso mítico de la vocación y el servicio, así como la imagen idealizada de un docente modelo o imagen a imitar, pensamiento desarrollado y ponderado en la obra de García Hoz (1962)”

Mientras tanto, en la provincia de Santa Fe, asumía la gobernación el CPN José María Vernet perteneciente al partido justicialista cumpliendo su mandato hasta el año 1987. Quien asumiera el Ministerio de Educación en este caso fue Domingo José Colasurdo. El 12 de abril de 1985 el gobernador Vernet en acuerdo con los Ministros del gabinete, firman el Decreto 0824 donde acuerdan cuestiones como el presupuesto para el Ministerio de Educación y Cultura, las funciones que deberá cumplir cada una de las Secretarías, y se destaca lo establecido para “La Subsecretaría de Enseñanza Superior Media, Técnica, Ciencia y Tecnología” que establece las funciones y obligaciones que dicha subsecretaría tendría que coordinar y atender en modos generales. Es llamativo que dicha subsecretaría concentraba al nivel superior, al nivel medio y técnico, considerando que en el orden nacional bajo el amparo del CONET, la educación técnica mantenía un funcionamiento autárquico del resto de los niveles educativos<sup>27</sup>. Surge el interrogante del nivel de compromiso y dedicación con que se trabajaba en dicha Secretaría, atendiendo a niveles diversificados (media y superior) además de sistemas diferentes (media bachiller y técnica). **Ver cuadro 1**

Asimismo, promediando 1986 la provincia planteó la creación de la Direcciones Regionales de Educación con la idea de descentralizar la administración pedagógica y burocrática en el territorio. Lo hace a través del Decreto 0456/86 y en el anexo III divide al territorio en siete regiones, años después se sumarían dos más llevando el territorio provincial a nueve secciones como se encuentra en la actualidad, (Dupuy, 2007, p. 112) por lo que se infiere ya comenzaba a apoyarse el plan nacional de descentralización de los servicios educativos.

---

<sup>27</sup> Esto fue destacado por diferentes autores y resaltado en el cap. I del presente trabajo.

## **El IICPN y la educación técnica**

A raíz de la lectura de diferentes autores respecto de la implementación de la LFE, se considera que el Congreso Pedagógico (IICPN<sup>28</sup>) del año 1985-1988 fue el único proceso previo de concertación y análisis del estado del sistema educativo argentino. Por lo tanto, se procede en el presente apartado a explicitar información respecto de lo que los autores han investigado: ¿el II CPN ha sido el movilizador de los textos de la LFE? Los protagonistas de la implementación de la LFE, como se verá más adelante en el presente trabajo, a veces acuerdan y a veces lo niegan sobremanera. Aún hoy en este aspecto hay contradicciones y diferencias.

Con el retorno a la democracia, los temas que debía considerar el gobierno nacional en materia educativa, giraban en torno a la recuperación de la democracia política; el restablecimiento de las normas constitucionales; la reincorporación de docentes cesanteados y de estudiantes expulsados; el papel de la educación en la formación del ciudadano democrático y la ampliación de la participación; y el reconocimiento de problemas a resolver como el analfabetismo, la deserción escolar, el deterioro de la calidad de la educación, la burocratización y la centralización de las decisiones. Stubrin (1998)<sup>29</sup>, sostuvo en una entrevista que

*con la idea de fortalecer las instituciones, de construir consensos, de lograr acuerdos básicos y de anticipar la disponibilidad de poder como capacidad de decisión, legitimidad y potencia de cambio. Era necesario un poder que estuviera construido desde las bases de la sociedad y del sistema educativo y que a su vez hubiera homologado su existencia en las propias cumbres de los sectores económicamente dominantes, en condiciones de exigir también allí una correspondencia.*

Por todo lo expuesto, el 30 de septiembre de 1984 se sanciona la Ley N° 23.114 por la que se convoca a la realización de un Congreso Pedagógico Nacional, dicha ley es promulgada el 23 de octubre del mismo año. En el marco de la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín y con el Ministerio de Educación a cargo de Carlos Román Santiago Alconada

---

<sup>28</sup> Expresión acuñada por Díaz, Kaufmann (2006)

<sup>29</sup> Secretario de Educación de la Nación de 1987 a 1989

Aramburu<sup>30</sup>. El retorno a la democracia representó para la cartera educativa, la posibilidad de darle un giro a ésta cuestión neurálgica para el gobierno. Seguía en vigencia la ley 1420 sancionada en el año 1884 y la multiplicidad de normativas superpuestas que se experimentaban en todos los niveles hacía que se convirtiera en una tarea a asumir por parte del reciente gobierno democrático.

La convocatoria fue recibida por todos los actores involucrados en el proceso como un espacio largamente reclamado y esperado, los docentes necesitaban dejarse oír luego de tantos años de silencio obligado, durante el “proceso” la política en el campo educativo se estructuró en torno al control impuesto a todo el sistema educativo.

En palabras de la Dra Griselda Tessio<sup>31</sup>:

*las experiencias vividas en aquellos momentos además de traumáticas fueron desbordantes, la llegada de la democracia se convirtió en la posibilidad de poder decir lo que durante años se sintió como un silencio constante plagado de miedo.*

Durante la dictadura militar se sucedió una transformación profunda del vínculo estrecho entre la educación pública y el papel del estado como garante de un proyecto político de integración social (Tedesco, Braslasky, Carciofi, 1987). La democratización de las políticas educativas así como de las líneas de trabajo se plasmaban en las convocatorias incluso, se llamó al debate y la participación a

*todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y al conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas (Ley N° 23114 art. 1).*

El compromiso y necesidad de poner en interjuego la palabra se pudo ver plasmado en la entrevista a la Dra Tessio, pero no así en la entrevista al representante de AMET. Si bien estaba establecido en el texto de la Ley que todos los actores vinculados a la educación

---

<sup>30</sup> La gestión de Alconada Aramburu al frente del Ministerio de Educación y Justicia le devolvió al sector universitario conquistas de la reforma de 1918, entre ellas el cogobierno universitario.

<sup>31</sup> Entrevista realizada en el año 2009 en el marco del proyecto de la presente Tesis.

estaban convocados a la participación, no existen datos de que las autoridades del CONET hubieran participado del mismo. El representante de AMET expuso

*Fue una desinteligencia que no participara el gremio por aquellos días. En algún punto se consideraba que ese congreso no afectaría el funcionamiento de “la técnica”, porque siempre nos habíamos manejado al margen, el CONET tenía otras dependencias.*

En relación a esto, el Prof. Wiñar por entonces Presidente del CONET exponía sobre la escasa participación desde las diferentes entidades de representación técnica, no por falta de comunicación, sino porque en alguna medida, consideraban que el mismo sería *un congreso de pedagogos* y no se dimensionaba sobre las importantes implicancias que tenía esta actividad tendiente al rediseño del sistema educativo argentino en general.

La ausencia del CONET también se fundamenta en que éste funcionaba como un ente autárquico. Las preocupaciones principales para la convocatoria del IICPN no eran relacionadas a la educación y el trabajo, eje sustentador de la educación técnica, aunque si fue visualizado como prioridad por los actores más implicados en la temática.

Asimismo, Cantini (1989) exponía como en la provincia de Santa Fe el cronograma propuesto desde Nación no pudo cumplirse y que *“el Congreso tuvo un desarrollo accidentado, casi espasmódico, con períodos de total inactividad y accesos de aceleración irrazonable, que contribuyeron a confundir y desalentar a los convocados y socavar el entusiasmo de los mismos participantes (...) por la organización fue un obstáculo más que una ayuda”* (p. 153-154).

En un artículo publicado en el año 2006 (Díaz, Kaufmann) sobre los niveles de participación de distintos actores sociales a la convocatoria del Congreso se analizan las informaciones publicadas por los diarios de la zona santafesina<sup>32</sup> y se extrae información relevante que destaca, que en el Boletín Informativo del Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe, por ejemplo, en febrero de 1987 se publica un denso reglamento para la presentación de ponencias a quien quisiera participar del II CPN (...) si bien la puesta en marcha del II CPN comenzaba a tomar cuerpo ya desde mediados de 1985, los canales de información eran lentos y poco precisos para algunas regiones de la provincia.

---

<sup>32</sup> El Estudio analiza los niveles de participación de distintos actores sociales durante el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (II CPN) (1984-1988), participación registrada en las informaciones sobre dicho evento publicadas en los periódicos El Litoral de Santa Fe y El Diario de Paraná.

Las temáticas abordadas por el IICPN giraron en torno al tipo de hombre que se espera formar, a los fines de la educación, la calidad y principalmente uno de los puntos neurálgicos fue el derecho a educarse así como la posibilidad de la extensión de la obligatoriedad. Ésta última temática, asociada a la división de niveles que surgiría más adelante con la LFE– EGB y Polimodal – sería luego la que impactara profundamente en la educación técnica. van Gelderen (1996) publicó una obra avalada por la Academia Nacional de Educación que compila los textos de las conclusiones del IICPN y sostiene

*“las conclusiones del Congreso Pedagógico, las votadas por sus delegados, no los informes de comisiones asesoras que nada tuvieron que ver con la consulta y la participación popular en dicho Congreso, dan elementos para el deber ser de la Ley General o Ley Federal de Educación” (p. 13).*

El texto recopila documentos analizando la aprobación inicial de la Cámara de Senadores y testimonia el análisis realizado por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados en cuanto pudo ser considerado como pre dictamen de la LFE. A lo largo de las páginas, no se establecen análisis sobre la educación técnica. La misma no es abordada como una de las cuestiones a considerar y ni siquiera es considerada como una modalidad ya que no se menciona explícitamente.

*“...los objetivos aparecen fortalecidos por posibilidades de trabajar específicamente sobre ciclos, los que dividirán internamente dentro de los niveles de la estructura. La educación polimodal está suficientemente definida, descripta y enriquecida por el ahora deber de utilizar el régimen de alternancia para la institución escolar y las empresas. En la educación superior (...) la educación especial (...)la educación no formal...” (van Gelderen, 1996 p. 18).*

En el artículo 7 del predictamen se enumeran los servicios educativos estatales y de gestión privada reconocidas que integran el “servicio educativo”, *omitiendo* nuevamente a la educación técnica, y se considera en este trabajo como parte integrante de la educación común. El énfasis está puesto en el tercer título como *“totalmente innovador. Establece una nueva estructura para el sistema educativo, de implementación gradual y progresiva (...) ha terminado primando el criterio originario del Senado que sustituye la escuela primaria de siete cursos y la escuela secundaria mayoritariamente de cinco, por una educación general básica de nueve y una educación polimodal de por lo menos tres años. Anticipa la escolaridad obligatoria al jardín de infantes de cinco años, al que suman los*

*nueve años de la educación general básica también obligatoria, se lleva así la exigencia educativa a diez años de escolaridad” (van Gelderen 1996, p. 27).*

En suma, en el devenir de las diferentes etapas del II CPN y en las conclusiones arrojadas quedó demostrado el protagonismo central asumido por la Iglesia Católica en relación al debate sobre la laicidad o no de la educación pública y el debate de la extensión de la obligatoriedad de la educación. Los ejes más importantes que se señalan en relación a nuestro objeto de estudio han quedado desplazados al “sistema educativo general” (van Gelderen 1996 p. 28) como una modalidad que ni siquiera se menciona en el informe de las cámaras. La debilidad de expresión de los sectores, ya fuesen partidos políticos, gremios docentes, movimientos sociales o los actores sociales relevantes anteriormente señalados en relacionados con la modalidad no actuaron en el momento previo cobrando protagonismo o exigiéndolo. Como dijeron los entrevistados la participación de los sectores representativos de la educación técnica fue nula y eso se deja entrever en el texto de la ley, la misma quedaría subsumida dentro de las ofertas tecnológicas de la educación polimodal.

Se destaca, que según Salonia (1996; p. 33) *“las conclusiones a las que arribaron las diversas comisiones fueron inequívocas en los temas de fondo y particularmente respecto de la vocación política federalista”*. Entre los dictámenes de consenso unánime se establece que *“debe estar a cargo de las provincias la enseñanza inicial, incluyendo jardines maternas, primaria y media debiendo ser transferidos los establecimientos nacionales a las provincias junto con los recursos respectivos a fin de garantizar la descentralización del sistema educativo”* (Comisión N°7 IICPN; 1998). También se menciona que dicha descentralización debe ser resguardando las particularidades de cada provincia manteniendo la autonomía y preservando la unidad del sistema educativo nacional. Este sería utilizado como precedente de la transferencia de los sistemas educativos nacionales a las provincias.

### **La transferencia de las escuelas secundarias a las provincias**

En Santa Fe, luego del gobierno de José María Vernet (1983-1987) se sucedería en el cargo de gobernador Victor Reviglio, (1987-1991). En este contexto de gobierno justicialista el estado nacional decidió comprometerse a llevar a cabo diversas medidas,

entre ellas, la privatización, desregulación y descentralización de los servicios públicos, de modo que la transferencia de los servicios educativos a las provincias<sup>33</sup> volvió a tomar relevancia en la discusión política (Repetto 2001; p. 24) sostenida por el respaldo de los gobiernos provinciales.

Salonia (1996) expresaba desde su puesto saliente de Ministro de Educación de la Nación *“En el contexto de la profundización del federalismo que impulsa el gobierno nacional, se garantizarán la efectiva descentralización educativa y la simultánea afirmación de la unidad de la educación argentina”* (p. 40) y meses más tarde este mensaje obtenía el respaldo de los gobiernos provinciales en la X Asamblea del CFCyE del año 1989 cuando todos los ministros de educación recomendaron *“Adherir al proyecto de transferir los servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación a las jurisdicciones provinciales, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y territorio nacional de Tierra del Fuego, Antártida e islas del Atlántico Sur”*(CFCyE. 1989)

Por lo tanto, durante el gobierno nacional del presidente Menem (1989-1999) y el gobierno provincial de Carlos Alberto Reutemann en Santa Fe (1991-1995 y 1999-2003) se implementaría la Ley N° 24.049 que hace mención a la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, la misma tendría gran incidencia en algunas decisiones de política educativa que sustentan el accionar actual de la Educación Técnica. Se puso en marcha entonces, un proceso de descentralización educativa que implicó finalmente la transferencia a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado Nacional a través de los organismos que funcionaban bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Dirección Nacional de Educación Agropecuaria, Dirección Nacional de Educación Artística, Dirección Nacional de Educación Media y Dirección Nacional de Educación Superior y en particular el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET)<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Contaba con el antecedente del Consenso Expresado en el Congreso Pedagógico Nacional.

<sup>34</sup> El proceso de descentralización había comenzado con el sector pre primario y primario en el año 1978 con graves problemas de financiamiento y de adecuaciones curriculares.

Precisamente en el año 1991 con la llegada de Cavallo al Ministerio de Economía de la Nación el impulso de la transferencia cobra potencia, en dos artículos de la Ley de Presupuestos de 1992<sup>35</sup> se establecía que a partir del 1 de enero de ese año las escuelas nacionales pasaban a las provincias. Se transfieren a las provincias las escuelas secundarias nacionales; alrededor de un millón de alumnos pasaron a la jurisdicción provincial, siendo más de la mitad correspondientes a instituciones oficiales (54.4%) y los restantes de escuelas privadas. Una quinta parte de ese total, correspondía a las escuelas técnicas (20.9%) para 1991; Santa Fe contaba con 17.362 alumnos pertenecientes a la rama técnica, lo que representaba un 23.6% del total de alumnos transferidos del nivel. Mientras que algunas provincias, como Santa Cruz, Chubut o Tierra del Fuego, tenían tres instituciones técnicas para ese año, Santa Fe presentaba un total de 37 en todo su territorio, con un promedio de 470 alumnos por cada escuela. (Gallart, 2003 p. 56-59)

Según un estudio sobre la Transferencia de las Escuelas a las provincias (2001) los datos obtenidos a partir de la implementación de la Ley de Transferencia son llamativos. Hasta dicha década se advertía la presencia de dos prestadores de servicios bien diferenciados, por un lado, los Estados provinciales<sup>36</sup> por otro, el Estado nacional. Éste escenario se ve complejizado aún más con la participación de los municipios en la oferta educativa, aunque esa participación es todavía hoy muy limitada. Se agrega al panorama de complejidad la descoordinación de esfuerzos para la implementación de la ley así como la coexistencia de marcos normativos diferentes e inconsistentes entre sí. (2001; p.30)

Sostiene Stubrin (1998) que *“en 1992 se enviaron como paquetes no sólo las escuelas secundarias, sino también las escuelas normales formadoras de maestros, los institutos superiores del profesorado, las escuelas técnicas y un conjunto de servicios educativos en manos del Estado Nacional, que eran herramientas de política educativa en tanto y en cuanto se imaginara a través de ellos un efecto de*

---

<sup>35</sup> Expone Repetto (2001, p. 27) que en el mensaje del proyecto de Ley de Presupuesto de 1992 se afirmaba - y se justificaba - que el proceso de descentralización era posible “a partir de la mayor dotación de recursos financieros que se originan como efecto de la Ley 23.548 por la que se dio un nuevo régimen de coparticipación federal y que significó un sacrificio en la coparticipación del Gobierno Nacional”

<sup>36</sup> Según lo establece el artículo 5° de la Constitución Nacional fueron pensados como los encargados y responsables de la administración y financiamiento de la educación primaria

*palanca, de potenciación, de demostración que hubiera podido tener repercusión en todas las provincias argentinas al hilo de un norte, de un rumbo directriz para el cambio educativo en el conjunto del país. Ejerciendo aquella política de estirpe muy clara en la cultura argentina, había que romper esta posibilidad y se transfirieron las escuelas de una manera salvaje”.*

Se acuerda con lo expuesto precedentemente ya que la transferencia de escuelas de manera desordenada y sorpresiva, generó en los Ministerios de Educación de las provincias una sobrecarga de responsabilidades para las que no hubo preparación previa, y un vacío de tareas para el Ministerio de Educación de la Nación. La figura del Consejo Federal de Educación, que durante los gobiernos militares fuera protagonista de tareas coordinadoras, quedo relegada a un mero espectador del cambio. Repetto realiza un detallado análisis del mismo, (2001, p. 5) afirma que “*el proceso de transferencia constituyó meramente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias [...] Solamente implicó una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales (y una descarga fiscal para el nivel nacional)...*”

En una entrevista realizada en el marco del presente trabajo al Prof. Cantero<sup>37</sup>, respecto de esta temática, manifestaba una realidad diferente, argumentando que al transferir las escuelas nacionales a las provincias, no sólo se transfirieron responsabilidades, derechos y obligaciones, sino también partidas presupuestarias. Por lo tanto, es posible considerar que hasta el día de hoy, como tantos temas educativos, es una cuestión de voceros y de intérpretes. Pero lo que no deja espacio a dudas, es que el proceso sorpresivo con que se transfirieron las escuelas generó un impacto en el sistema que independientemente de las partidas presupuestarias trajo secuelas. En un sistema educativo colapsado y quebrado que intentaba sobrevivir a los embates generados por los cambios de gobierno y la discontinuidad de los procesos de reforma educativa iniciados en el primer gobierno constitucional; difícilmente una política educativa de impacto fuera lo más acertado.

---

<sup>37</sup> Quien se desempeñara como Subsecretario de Educación de la provincia de Santa Fe desde el año 1995 hasta 1999

Como dice Stubrin (1998) *“una operación sorpresa, no hubo en el discurso de las autoridades educativas una preparación para ello sino más bien, al contrario los discursos del Ministro anunciaban ampulosas transformaciones de la escuela secundaria y los servicios administrativos bajo su jurisdicción, mientras traperamente se preparaba la puñalada de la transferencia por motivos eminentemente hacendales, presupuestarios, claro que derivados políticamente también de la necesidad de pulverizar la capacidad de acción del tramo nacional de los servicios educativos sobre el sistema en su conjunto”*.

En cuanto a la participación de los gremios en el debate sobre la sanción de la Ley, se expone que los mismos no tuvieron protagonismo. En el caso de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA) que nucleaba el mayor número de docentes afiliados, así como de AMET y de UDA (Unión Docentes Argentinos con mayor concentración en Capital Federal) no adoptaron una actitud opositora y según Senén Gonzales y Arango (1996) dos son las razones que parecen haber contribuido: por un lado, agrupaban tanto a docentes nacionales como provinciales - la mayoría ligados al nivel primario - lo que hizo que los sindicatos se encontraran neutralizados por su propia fragmentación interna y por ende no desarrollaran una estrategia unificada. Asimismo, esto lo ratificaba el entrevistado de AMET, cuando exponía:

*“la transferencia de los servicios educativos a las provincias significó para los docentes una importante mejora salarial que implicó que se elevarían aquellos salarios que venían ciertamente deprimidos, la lucha que se sostenía por los gremios era “igual trabajo igual remuneración” era la lucha por el salario”*.

Con este panorama de transferencia educativa, sostiene Gallart (2006) *“Al comenzar la década del noventa la educación técnica provincial y nacional registraba algo más de 400.000 alumnos, en las escuelas dependientes del CONET, cuatro especialidades daban cuenta del 60% del total de inscriptos: Electromecánica, Construcción, Mecánica y Administración de Empresas. Especialidades nuevas como Electrónica e Informática aunque tenían menos alumnos, mostraban un alto ritmo de crecimiento (...) implicó el paso de más de 200 mil alumnos” (p. 17)*

Una directora reorganizadora de escuela técnica, sostiene:

*“en la práctica, la realidad fue diferente a lo que se vivía en los pasillos Ministeriales y que aunque las partidas económicas llegaban y los sueldos no se demoraban, el malestar de la gente obstaculizaba el trabajo, generando no solo un cambio en el alumnado que no*

*comprendía del todo en que cambiaba su título, creyendo que al ser una escuela provincial tendría un valor diferente que al ser una “escuela del CONET” como llamaban a las ENET... se generaron problemas de currículo y con el personal en cuanto al cumplimiento de horarios por ejemplo, porque en la práctica algunos cargos nacionales eran de veinticinco horas y en provincia eran de treinta, y al cambiar de jurisdicción cambiaron con el mismo sueldo pero con la carga horaria de la jurisdicción nueva(...)nadie quiso trabajar más por el mismo dinero.”*

Los nuevos cambios impactaron de lleno en la administración del número de escuelas y sin dudas que las adaptaciones diarias fueron muchas. El Prof. David Wiñar en su entrevista exponía hipótesis similares sobre las problemáticas que han enfrentado las provincias. Asimismo, el Prof. Carlos Cantero aunque no ha mencionado las presiones ejercidas por el gremio docente, manifestó que la gestión de las escuelas nacionales fue un problema a nivel organizacional y administrativo además de económico

*“El tema del financiamiento se resolvió a través de la adopción de un mecanismo mediante el cual la nación retiene un monto equivalente al costo de los servicios transferidos de la participación que cada jurisdicción tiene en la distribución secundaria de los recursos coparticipados pero al mismo tiempo nos aseguraban que el monto que recibiría la provincia no sería nunca inferior al promedio mensual recibido entre abril y diciembre de 1991”*

El incremento de la matrícula por ende también ha sido un problema por resolver por parte de la provincia al momento de preparar el escenario para la implementación de la LFE a partir del año 1993.

Específicamente, se dio por terminada la educación técnica como se la conocía, y aunque se legislaron los llamados Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) como se explicitará más adelante. Las decisiones, quedaron a cargo de las jurisdicciones, y las mismas, delegaron algunas de estas decisiones en manos de las instituciones educativas.

Al decir de Braslavsky (1987, p. 144) las modalidades alternativas<sup>38</sup> – como se ha considerado a la técnica - que el nivel medio ofrecía en la Argentina se pensaron como

---

<sup>38</sup> Braslavsky (1987, p. 144) “Se ha sostenido que cada nueva modalidad de la enseñanza media pretendió resolver problemas de determinados sectores productivos y sociales, preservando las funciones clásicas del bachillerato como nivel reservado a la elite dirigente”

estudios terminales<sup>39</sup>, sin embargo, las dinámicas de crecimiento del nivel primario permitieron que el acceso al nivel secundario estuviese al alcance de los sectores medios y altos. Como ninguno de estos sectores aceptó ser destinatario de modalidades terminales, se ejercieron presiones para transformar las alternativas al bachillerato en vías de acceso a la universidad. Sólo mantuvieron aquel carácter terminal<sup>40</sup> las escuelas técnico-profesionales de 3 años de duración incluidas en la modalidad industrial.

En cuanto a la **política educativa** de la provincia de Santa Fe, según el Informe del CIPPEC (2002) con la llegada de Carlos A. Reutemann al poder, se abre una nueva etapa acorde al giro impuesto por el gobernador en cuanto a la racionalización del gasto y la eficiencia administrativa. Los perfiles de los ministros de educación elegidos durante su gestión respondieron al proyecto de reordenamiento del sistema: fueron todos abogados o ingenieros con poca o nula experiencia en el ámbito educativo pero con mucha destreza en la negociación y la administración.

Luego de la fugaz sucesión de los dos primeros ministros, el Dr. Danilo Kilibarda<sup>41</sup> y el Dr. Ricardo Kauffman<sup>42</sup>, accede al cargo el Ing. Fernando Bondesío.

El nuevo ministro logró introducir varias medidas en pos del reordenamiento de distintos aspectos del sistema, tales como la profundización de la regionalización, la suspensión de las comisiones de servicio, el traslado del control de las licencias del personal docente bajo la órbita del Ministerio de Educación y el reordenamiento de los subsidios otorgados a los establecimientos de gestión privada. Por otro lado, con el objetivo principal de frenar los paros, introduce la bonificación por presentismo en el salario

---

<sup>39</sup> Por estudio terminal se entiende, aquellos estudios de nivel medio que otorgaban las competencias necesarias para insertarse en la vida laboral sin el requisito indispensable de continuar en el nivel superior, originalmente el sistema se planteó de este modo y no dio un resultado favorable.

<sup>40</sup> Aquí la autora hace referencia a estudios de “carácter terminal” y “a término” indistintamente.

<sup>41</sup> El 30 de marzo de 1992 renuncia a la función de Ministro de Educación a tres meses de asumir el cargo, en medio de una serie de paros concretados por AMSAFE.

<sup>42</sup> Su gestión como Ministro de Educación se extendió desde 10 de abril al 24 de agosto cuando Reutemann le solicita la renuncia para designarlo a cargo del Directorio del Banco Santa Fe.

docente, medida controversial y criticada hasta la actualidad<sup>43</sup>. Este conjunto de medidas sientan una “muy buena pista de despegue”, según los términos del propio Bondesío, para comenzar con la implementación de la reforma, que se inaugura con el cambio de autoridades provinciales en el año 1995. La presión de la Nación sumada a la resistencia - tardía - a la reforma por parte de los gremios, derivó en una cuidadosa elección del Ministro de la cartera educativa.

El gobernador Obeid 1995-1999 opta por María Rosa Stanoevich, que reunía las ventajas de ser rosarina, cualidad importante si se considera la obligación implícita que existe para los gobernadores de elegir igual cantidad de ministros pertenecientes a Santa Fe y Rosario; mujer, condición que podría facilitar las inevitables negociaciones con un gremio altamente feminizado; docente, posición que haría también más fluida la comunicación con los docentes conmocionados por los cambios y, finalmente, el hecho de provenir del sector privado, lo que favorecería las buenas relaciones no sólo con el sector sino también con la Iglesia, sumamente influyente en la provincia<sup>44</sup>, no sólo en lo que atañe al sector privado sino a la toma de decisiones que conciernen al sistema en su conjunto. La estabilidad en el cargo de la ministro y del subsecretario de educación, Carlos Cantero - también vinculado a la Iglesia católica a través de la UCSF donde era docente - sumada a la llegada de los fondos nacionales e internacionales posibilitaron el diseño de estrategias para implementar progresivamente la reforma.

Retomando el aspecto legislativo de la educación, en el caso de la provincia de Santa Fe su antecedente es la Ley de Enseñanza Común de 1949 que, si bien ya no se aplica, nunca fue derogada en su totalidad. Actualmente es una de las provincias argentinas

---

<sup>43</sup> Cabe destacar que el impacto del surgimiento del presentismo docente merece un análisis posterior y de mayor profundidad, dado que marcó un antes y un después en el sistema de licencias médicas docentes.

<sup>44</sup> Edgardo Gabriel Storni era Arzobispo de Santa Fe en ese momento. Había comenzado su mandato en el año 1984 tras la muerte de su antecesor Vicente Faustino Zaspé. Renunció a sus funciones en el año 2002 por acusaciones de abuso sexual que lo condenaron en 2009; dos años después las mismas se anularon y fue promovido a Arzobispo Emérito de Santa Fe, tarea que desempeña hasta la actualidad junto a José María Arancedo que es el Arzobispo de Santa Fe desde el año 2003 promovido por el Papa Juan Pablo II a ésta tarea.

que carece de una Ley Provincial de Educación para todos los niveles<sup>45</sup>, sin embargo, a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 se elaboraron diversos proyectos (dos por el partido de la Alianza<sup>46</sup> para el Trabajo la Justicia y la Educación y uno por el Partido Justicialista), aunque ninguno parece haber sido objeto de un verdadero debate parlamentario.

Por lo tanto, cabe resumir, que el panorama previo a la implementación de la LFE era de cierta inconsistencia jurídica dado lo descripto anteriormente. No existía legislación ni nacional ni provincial para el nivel secundario y la provincia *recibía* las escuelas que la Nación le transfería de manera poco ordenada.

Las escuelas técnicas dependientes del CONET, trabajaban con un sistema que estaba organizado y jerarquizado de forma diferente al de las escuelas dependiente de la provincia de Santa Fe. Las diferencias iban desde los cargos y funciones que se desempeñaban hasta las cargas horarias del personal. Estas diferencias generaban controversias en cuanto posibles traslados de horas, de acuerdo con el Decreto 817/81 - provincial - **ver cuadro 2**

La comparación entre escuelas de diferente procedencia es interesante, teniendo un promedio de alumnos similar, ambas instituciones presentan desequilibrios que impactaron en el accionar de la gestión escolar. La escuela de origen nacional tiene un total de 286 (doscientos ochenta y seis) cargos más que la escuela de origen provincial. Estas diferencias, se deben al perfil de origen que tienen las mismas, según explicaba la ex directora re organizadora <sup>47</sup>

*“cuando las escuelas nacionales se transfirieron a la provincia, la transferencia se hizo con todos los cargos, porque de lo contrario se corría riesgo que la gente se quedara sin trabajo, pero la estructura de trabajo que tenían las escuelas del CONET no era la misma que las escuelas provinciales (...) ni hablar que*

---

<sup>45</sup> En el año 1950 se sancionó la Ley provincial 3892 para el nivel primario. Actualmente esta situación intenta ser revertida por el actual gobernador Miguel Lifschitz y su Ministra de Educación Claudia Balagué.

<sup>46</sup> Fue una Coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País solidario que se disolvió en el año 2001.

<sup>47</sup> Entrevista realizada en el marco de la presente Tesis. Mayo 2013.

*mucho más diferente fue cuando las escuelas técnicas tuvieron que adaptarse a la Ley Federal... el impacto en la Avellaneda fue terrible... los docentes de los talleres quedaban cesantes, sin tener realmente herramientas para insertarse en la propuesta, algunos docentes quedaban con horas en disponibilidad, teníamos que buscarles tareas... así que cada escuela hizo lo que pudo”.*

Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera el PEN se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó también, la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad cuyos resultados justificaron la definición de prioridades esenciales para las jurisdicciones. La Ley estableció un monto fijo (\$1.200.000) que no contemplaba recursos para el crecimiento, mejora, innovación de las instituciones transferidas. En los años siguientes implicó restricciones, cierre de cursos, carreras, establecimientos (Vior, 2008, p. 66).

Las adaptaciones que realizaron las ENET<sup>48</sup> estuvieron asociadas al viejo modelo con el cual se venía trabajando desde el año 1965 donde nuclearon a las Escuelas Industriales de la CNAOP y a las Escuelas de Artes y Oficios bajo el amparo del CONET. Las habían fusionado en un aparato de cohesión con un curriculum unificado y manteniendo a todas las ENET bajo una misma línea de gestión curricular y manejándose con los mismos planes y programas.

El impacto de la transferencia fue negativo, a pesar de que el argumento explícito haya sido promover la federalización y la democratización, en realidad estuvo originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituyó una adecuación a las sugerencias formuladas por los acreedores externos, como lo especifica la Carta de Intención firmada con el Fondo Monetario internacional en 1991<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Escuelas Nacionales de Educación Técnica

<sup>49</sup> La crisis se venía manifestando de tal manera que en el año 1989 se había explicitado en la Ley 23.696 de Reforma de Estado el “estado de emergencia” en relación a la economía de la administración pública.

En contraste, los impulsos descentralizadores aparecieron estrechamente vinculados a lógicas economicistas que hacían hincapié en la necesidad de reducir el Estado Nacional. Esta situación generó complicaciones que afectaron al manejo del personal docente en diversos planos: las remuneraciones, las jubilaciones y la obra social, entre otros.

Sin embargo, los administrativos no fueron los únicos problemas que se presentaron, otro muy importante fue la ruptura del sistema de información educativa que se produjo con el traspaso a las provincias de la responsabilidad de recolectar y generar la información, puesto que los organismos provinciales dedicados a tal función no disponían de las capacidades técnicas y operativas necesarias.

Con la LFE se dio paso al establecimiento de la Educación General Básica (EGB) de nueve años dividida en tres ciclos de tres años (obligatorios), y un ciclo Polimodal de tres años con cinco modalidades electivas: (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, y Producción de Bienes y Servicios) que podían coexistir en la misma escuela. (Gallart, 2006; 22). Esta coexistencia replicó en un nivel de complejización para el cual las provincias no estaban preparadas y se podría concluir que en el caso de la provincia de Santa Fe se vivenciaron tres problemas a la vez:

1. La gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de la provincia,
2. Gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la EGB
3. Cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas ni las Escuelas ni el Ministerio y que enfrentaba serias dificultades con la legislación laboral existente y los sindicatos docentes

### **El proceso de disolución del CONET**

Hablar del CONET implica entender el sentido de misión y visión que la Institución representó en sus años de funcionamiento. Para aquellos actores que estuvieron trabajando bajo su amparo, el CONET tenía una especie de aura de proteccionismo que va más allá de

lo simbólico. Considerando el panorama previo en relación a lo normativo y a los cambios que la sociedad globalizada iba sobrellevando, comenzando la década de 1990, cabe destacar que el gobierno del nuevo sistema fue muy diferente al anterior. En lugar de la tradicional separación entre un sistema nacional directamente dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que regía a las escuelas públicas y privadas secundarias y un subsistema provincial a cargo de las escuelas primarias y en parte de la secundaria, con reglamentaciones comunes rígidas, *“se pasó a un sistema descentralizado con énfasis en la gestión institucional de las escuelas con todas ellas dependiendo de las jurisdicciones provinciales, las cuales disponen de considerable autonomía para diseñar sus propios currículos y gestionar los establecimientos educativos”* (Albergucci, 1995 en Gallart, 2003, p.61).

El Ministro Nacional preside el Consejo Federal de Educación que se configura como el órgano máximo y se responsabiliza de mantener la unicidad del sistema a través de objetivos comunes y equivalencias, pero su facultad ejecutiva sobre las políticas provinciales era escasa. Las jurisdicciones comenzaron a tener el poder de decisión en su ámbito para planificar, organizar y administrar el sistema educativo, aprobar el currículo en el marco de lo acordado con el CFCyE. Por lo tanto hay tres instancias de cualquier medida de implementación:

1. Definición curricular y organizacional del CFCyE y el MEC
2. Aplicación al Contexto provincial
3. Ejecución en la Institución escolar.

En este contexto, no había espacio para una institución autárquica que funcionaba dentro del MEC pero con autonomía de decisiones. Ya no había luego de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias ENET que coordinar y dirigir. Había que reconfigurar las funciones y tareas del CONET. Por ese motivo, en el año 1994 se promulga el Decreto N° 180/94 donde se consigna la intervención del CONET, designando como interventora a la Sra. Susana Beatriz Decibe y como sub interventor al Sr Torcuato Alfredo Socio. El Decreto es prorrogado por el 1350/94 se dispuso la intervención del CONET a fin de determinar la forma jurídica bajo la cual, en el marco del nuevo sistema educativo, pudieran cumplirse en forma más adecuada, los objetivos que determinaron la

creación de ese organismo. En el mismo decreto se dio plazo hasta el 28 de febrero de 1995 para la presentación de la estructura organizativa del CONET. Apelando a las funciones del CONET, a las condiciones dadas por la aplicación de la Ley 24.049 – de Transferencia de los servicios educativos de nación a provincia – y al art. 53 inciso m de la LFE, se estableció que el Ministerio de Educación de la Nación tiene la potestad de tomar decisiones sobre la educación técnica. En ese contexto se crea el Instituto Nacional de Educación Tecnológica con el Decreto (N°606/95), a partir de allí se disuelve el CONET simultáneamente.

*Que, con la creación del INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA, se dotará al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION de un instrumento ágil para el cumplimiento acabado de sus cometidos en relación con la educación técnico-profesional.*<sup>50</sup>

En el mismo texto, se establece que la misión del CONET convenida por ley 19.206 del año 1971 sea la misma para el INET, dicha misión es: *“promover la capacitación, actualización, especialización y formación profesional y artesanal de los recursos requeridos por las prioridades y modalidades del proceso de desarrollo, modernización y cambio social y económico de la Nación a través de la programación, normalización, coordinación, investigación y supervisión general de la educación técnica. [La administración y dirección de las unidades escuelas, estará a cargo de los directores de las mismas].”* (art. 4°)

Y estableciendo que este compromiso quedó constituido en el Plenario Final<sup>51</sup> del Consejo Consultivo del CONET con las entidades representativas de los sectores docentes, de las empresas y del trabajo. Por ello, se da creación también en el mismo decreto al CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION-TRABAJO (CONE-T). El CONE-T tiene según el texto del decreto, la misión de asesorar al Ministro de Cultura y Educación en todos los aspectos que tiendan a la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, particularmente expresando la demanda de los sectores, asegurando la constitución de foros sectoriales dentro de INET, promoviendo la vinculación entre provincias y asesorando en relación a los criterios de distribución del crédito fiscal. Se establece que las

---

<sup>50</sup> Decreto 606/95. Creación Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

<sup>51</sup> Realizado el 31 de octubre de 1994.

medidas adoptadas responden a la política de Reforma del Estado, en su nueva etapa, plasmada en el decreto N° 1545/94<sup>52</sup>.

Por lo tanto, se considera que el CONET fue disuelto según el art. 2 del decreto 606/95 y reemplazado por dos instituciones: INET, creado en art. 1° del mismo decreto y transferidas todas sus funciones en el art. 4to. y CONE-T creado en el art. 11 con las funciones más arriba descritas.

Se establece que *“en lo que se refiere específicamente a la formación y capacitación técnico-profesional, la Ley N° 24.195 ha atribuido competencias concretas al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION las que han quedado plasmadas en el artículo 53 de la misma, en especial en su inciso m).”* (decreto 606/95)

Se observa que en el artículo e inciso mencionado sólo se establece *Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y bilateral* como potestad del Ministerio de Cultura y Educación (MCE) otorgado por el Poder Ejecutivo Nacional. Lo que no se menciona en el decreto, y en el marco de este trabajo se considera relevante, es el inciso n del mismo artículo 53 de la ley que dice:

*Contribuir con asistencia técnica para la formación y capacitación técnico profesional en los distintos niveles del sistema educativo, en función de la reconversión laboral en las empresas industriales, agropecuarias y de servicios.*

Lo que en el apartado precedente se analizaba como potestad propia del CONET, ente que lograba vincular a empresas y sindicatos, la nueva Ley lo establecía en este inciso como responsabilidad propia del MCE. El decreto 606/95 lo establecía como funciones atribuidas al nuevo CONE-T<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Ya en el año 1990 se había sancionado el Decreto 479/90 donde se suprimen organismos dependientes de los diferentes Ministerios debido a *“que dicho acto se dictó ante la grave crisis económico-social por la que atraviesa el país, que hace impostergable dar cumplimiento a la política de restricción del gasto público”* (Considerando; Decreto 479/90).

<sup>53</sup> Organismo tripartito: por el Estado representados los Ministerio de Educación, de Economía de Trabajo y la Secretaria de Industria; por los trabajadores a través de siete organizaciones gremiales por diez organizaciones de empresarios, además de organizaciones educativas y rurales.

Por lo tanto, se puede asumir que el INET se responsabilizó de todas las funciones del CONET declaradas en la década del 60, pero esto no queda claro en el decreto 606/95 ya que no lo establece. Simplemente se menciona la transferencia del personal, los bienes muebles e inmuebles, derechos, obligaciones. También se establecen pautas derogadas del CONET “*o del organismo que lo reemplace*”. Las funciones transferidas al CONE-T no son menores, fungiendo una sola secretaría acorde a INET. La disolución del CONET respondió a ciertas decisiones políticas del gobierno nacional que atendieron al espíritu de reconversión educacional y a la intención de transformar el sistema educativo nacional respondiendo a las políticas que se sancionaron en la Ley N° 24.049 y la LFE.

### Capítulo III: La transformación de la Educación Técnica

*“Cuando se van a tomar decisiones que afectan  
a más de una generación,  
que de alguna manera  
pueden hipotecar el destino de tus hijos,  
eso tiene que ser Plebiscitado,  
no puede ser decidido por un gobierno...”  
Eduardo Galeano*

En el presente capítulo se realiza un análisis sobre las transformaciones que trajo aparejada la LFE a la educación técnica en el período 1995-2005. Se considera especialmente el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, frente a la carencia de estudios descriptivos sobre la temática específica. El capítulo aborda inicialmente el período de 1995 a 2005, y se focaliza en la LFE, considerando sus transformaciones y analizando la estructura, los Trayectos Técnicos Profesionales y la formación basada en competencias como ejes centrales.

Diversos autores han estudiado el desarrollo de la educación técnica en nuestro país cuyas visiones constituyen una base interesante para entender ciertos temas y factores que articulan el campo. Se trabajó inicialmente con algunos de los aportes de Pineau (1997) Sobrevila (1995), Tedesco (2001), Gallart (1997-2003-2006), Vior (2003) Wiñar (2007) – entre otros- para, producir reflexiones a partir de fundamentos teóricos consistentes para el trabajo a desarrollar. La necesidad de contextualizar el devenir y los avatares de esta “modalidad” de enseñanza (hasta la década de 1990), hace referencia a las lecturas de trabajos como los de Dussel y Pineau (2003), Braslavsky (1987-2001), Vior (1999), Fernández, Lemos y Wiñar (1997) los que permiten abordarla -en principio- como un modo de instrucción paralelo al sistema tradicional de educación, que convivía en inferioridad<sup>54</sup> social y dependiendo de normativas del bachillerato, del normalismo y propias. Explicitando con mayor profundidad algunas ideas antes esbozadas, se puede señalar que la

---

<sup>54</sup> Inferioridad en el sentido numérico, y también en el sentido económico-social ya que históricamente a la modalidad accedió mayoritariamente un sector postergado de la sociedad que optaba por la formación técnica como “formación para el trabajo”.

educación técnica ocupó durante un período de la historia del sistema educativo del país una posición secundaria, lo que le otorgaba bajo prestigio académico a los ojos de sectores sociales cuyas expectativas e influencia sesgaba la demanda del nivel.

Considerando este panorama es que se analiza la LFE como una normativa de quiebre que marca un *antes* y un *después* en la educación técnica argentina y santafesina en particular. Los autores mencionados precedentemente señalan este punto de inflexión.

### **La LFE y la transformación de la educación técnica (1995 – 2005)**

Realizar un análisis de las transformaciones acontecidas en la educación técnica argentina, dos décadas atrás, implica un esfuerzo de reconstrucción que desafía la objetividad, en busca de autores que logren plasmar en sus investigaciones los acontecimientos sin sesgos partidarios ni disciplinares. Hasta el año 1995 la Argentina había vivido en materia de educación técnica una trayectoria y desventuras que la posicionaban en un lugar alejado de la agenda de prioridades. Como decía Braslavsky (1987, p. 144) *“una modalidad alternativa (...) que pretendió resolver problemas de determinados sectores productivos y sociales”*. En vistas de esto, el final del siglo veinte encontró a la modalidad técnica atravesada por la crisis generalizada del nivel secundario y franqueada por los cambios en los niveles de productividad, en los vínculos entre las empresas, el Estado y los trabajadores. Por lo cual, las motivaciones de mediados de siglo para incentivar la formación técnica y la consolidación de un modelo de país desarrollista ya no eran las mismas.

En el caso de la educación, según Vior (2008) *“se tiende a desvincular el proyecto político-educativo del proyecto político global o a ocultar el vínculo entre educación y estructura económico-social. Con asombro se ha mostrado la desaparición de la enseñanza técnica y, desde el empresariado, se reclama por la carencia de trabajadores cualificados.”* ( p. 60)

Por ello, en este trabajo, es que se reconstruye parte de lo acontecido reconsiderando como se ha descrito en el capítulo I del trabajo, la educación técnica previa a la LFE y como culminación de las vicisitudes y ocaso del CONET, -ente autárquico del

Ministerio de Educación de la Nación que tenía una vinculación con el Estado y con el empresariado de larga experiencia-. Ente, que fue reemplazado por diversos motivos: la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, el cambio en la regulación legal y la aparición de un nuevo organismo como se describió en el capítulo II. Dadas estas circunstancias en el marco de la transformación educativa, según el documento “Educación Argentina, una transformación en marcha”<sup>55</sup>, implicaba *“convertirse en el eje de las políticas destinadas a elevar los niveles de productividad como los de equidad social (...) se ha dado prioridad a las estrategias destinadas a realizar profundas transformaciones en el sistema educativo para colocarlo a la altura de los requerimientos de la sociedad”* (p. 5)

El discurso imperante se sustentó en las consideraciones que giraban en torno a la equidad, la calidad, la eficiencia y eficacia. Este discurso, sostenido por el gobierno del presidente Menem e instalado en otras áreas además de la educativa, por recomendaciones propias del Banco Mundial y de la CEPAL<sup>56</sup>.

Estas recomendaciones, así como la normativa descrita hasta el momento - Ley de Transferencia N° 24.049, Decretos 479/90-180/94 - 1545-94 y 606/95 - Ley Federal de Educación N°24.195 además de normativas de menor nivel - llevaron adelante el proyecto educativo sin espacio de discusión entre su aprobación e implementación siendo representativas del estilo político-normativo del neoliberalismo.

En el marco de las consideraciones anteriormente descritas, se contemplan algunos postulados teóricos que dan fundamento a la necesidad de la transformación educativa del nivel. En un estudio realizado en el año 2001<sup>57</sup> sobre los cambios realizados en la educación secundaria argentina los autores arriban a cifras que son de considerar al momento de analizar la propuesta escrita del texto de la LFE. En 1960 asistían a la escuela secundaria el 24,5 % de los adolescentes y de los jóvenes entre 13 y 18 años. Pero en 1996 esa cifra ya se había elevado al 67,2 %. **ver cuadro 3**

---

<sup>55</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1995

<sup>56</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

<sup>57</sup> Fernandez, Finochio y Fumagalli. 2001 p. 407

Por lo cual, la necesidad de implementar una reforma educativa que abarcara como primer medida a la globalidad de la población era imperativa.

Los teóricos de la reforma, según Tiramonti (2007) consideraban que las grandes problemas que debía subsanar la nueva propuesta educativa se enmarcaban en la preocupación por la desigualdad y la preocupación por los contenidos. Simultáneamente se consideró que esta desigualdad solo podía superarse mediante el restablecimiento de un Estado con la capacidad de definir nuevos contenidos y realizar una acción suficientemente agresiva como para imponer al conjunto del sistema esa definición de contenidos.

*Desde este posicionamiento, el equipo pensaba la democratización más en términos de mejora de la calidad de los aprendizajes que de modificaciones en la dimensión expresiva del sistema (Tiramonti, 2007, p. 9)*

Actualmente, la autora mencionada analiza la ausencia de una reflexión sobre los límites que poseía el modelo pedagógico que se encontraba vigente para permitir la incorporación masiva de nuevos sectores sociales. Fenómenos como deserción, la repitencia y la exclusión se pensaron como un déficit del sistema y no como producciones inherentes a él. *“Del mismo modo, tanto en la agenda política de la época como en la de la FLACSO hubo escasa referencia a los cambios culturales que se estaban produciendo como consecuencia de la constitución de la sociedad mediática, el desarrollo de los medios informáticos, la extensión de la cultura del consumo y el consiguiente debilitamiento del entramado institucional de la sociedad industrial, que afectaba fuertemente a la institución estatal y a la escuela como espacio de socialización y transmisión de la cultura. (Tiramonti, 2007, p. 10)*

Esta perspectiva generó cierto desplazamiento de las preocupaciones anteriormente planteadas y las focalizó hacia la formación para la competitividad, así surgieron ciertos postulados sobre lo que la escuela secundaria debía fortalecer en su oferta educativa y que serían fundamento del texto de la LFE.

Braslavsky (1996) expone que en las transformaciones educativas -como en cualquier otra transformación social- intervienen los discursos y las prácticas de numerosos

actores. En este sentido, puede afirmarse que el propio diseño de las políticas educativas está fuertemente determinado por los intereses, las representaciones y las prácticas de numerosos actores, en diversos escenarios, y no sólo por la actividad del Congreso y su resultado normativo. Además esos escenarios, representaciones y prácticas están inscritas en un campo que determina sus posibilidades, y al cual -por supuesto- ellas mismas co determinan.

Tal como fue implementada la principal estrategia para la reforma del Estado consistió entre otras cosas en la reducción del estado - de sus responsabilidades o su tamaño - su rol empresario y de prestación de servicios, así como de sus funciones de regulación y orientación. Según Cosse (1994) la misma confunde dos niveles totalmente distintos de lo estatal; el primero refiere a lo que podría sintetizarse como la hiperdimensión burocrática: más funcionarios que los necesarios, clientelismo, ineficiencia, corrupción, lentitud. El segundo, consiste en el papel regulador y orientador, planificador del Estado. Por lo tanto, las posibilidades al momento de analizar el fracaso de ciertas “reformas de Estado” abarcan tantas aristas que no pueden reconstruirse en este trabajo aunque si considerarse para arribar luego a conclusiones.

En el marco de los cambios implementados en la reforma educativa según Cosse “*se han registrado múltiples situaciones en las cuales las organizaciones burocráticas o técnicas tienen fuertes restricciones para adaptarse a cambios en las políticas por el efecto de arrastre de lógicas y culturas institucionales construidas históricamente*”. (en Braslavsky, 1996, p. 8)

Esto se extrapola a las dificultades afrontadas por instituciones educativas técnicas, que históricamente manifestaron ciertas jerarquías burocráticas inamovibles e intrínsecamente estancas, lo cual dificultó la implementación educativa independientemente de las propuestas.

Finochio y otros (2001) consideran que “*hacia 1984 se inició en la Argentina un movimiento de transformación curricular de la educación secundaria que involucró a numerosas provincias e instituciones. Este movimiento sentó las bases de las transformaciones impulsadas más tarde, en la década del 90, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, que redefinió los criterios de regulación y*

*sentó nuevos parámetros para la organización de todo el sistema educativo argentino, involucrando a la educación media o secundaria (p. 409)*

Por ello, lejos de demonizar a la ley, lo que se reconstruye es la tendencia al fortalecimiento de la formación secundaria como una formación que ya no es propedéutica y tampoco profesionalizante como una vinculación directa entre la educación y el trabajo. Esta última reflexión coloca a la educación técnica en un punto de fractura.

Algunos autores<sup>58</sup> manifiestan que previo a la sanción de la LFE existía lo que han denominado un proceso de *dispersión curricular*. Hacia el momento de la apertura democrática, el universo formal de planes de estudio para la educación secundaria era muy amplio, existían al menos 187 planes de alcance nacional, a los que se debían agregar numerosos planes provinciales. Sin embargo, en los hechos la diversidad formal de planes de estudio, que dificultaba el funcionamiento burocrático del sistema, se combinaba con una tendencia a la homogeneidad del contenido de los planes que dificultaba la atención a la diversidad de situaciones socioeconómicas y de necesidades personales. Las consideraciones de los especialistas fundamentan que durante el período analizado la transformación educativa ubicó a la educación secundaria como una formación que debía suplir estas carencias y formar jóvenes autónomos que tuvieran una oferta educativa polivalente que los capacitara para diversas posibilidades del mundo laboral o estudiantil.

Para determinar que la educación polimodal ha sido el espacio de apropiación del saber técnico como “modalidad” se debe esclarecer como llega a implementarse en la Argentina. El nivel secundario en América Latina fue históricamente emergente de un doble movimiento, el de cubrir la necesidad de fortalecer la formación general, ya sea como antesala de la universidad o como canal de diferenciación de las elites, y por otro lado la necesidad de cierta profesionalización para atender a la formación de perfiles para trabajos específicos.

---

<sup>58</sup> Tiramonti y Braslavsky, 1995.

*“A partir de la década del 90 parecía haberse llegado a cierto consenso respecto de que ninguna de las dos funciones (la político propedéutica-social y la profesionalizante) estaría siendo cumplida satisfactoriamente.” (Braslavsky, 1995, p. 95).*

Por estos motivos, y considerando que la formación profesionalizante - en la que podría enmarcarse a la modalidad técnica - exigiría un “equipamiento de verdad”<sup>59</sup> sería difícil de garantizar para las instituciones educativas y estaría casi siempre obsoleta por requerir de grandes inversiones económicas para su compra y mantenimiento.

Esto representa una de las causas por las cuales la educación secundaria fue fundamentándose a partir de esa década en América Latina como una formación general que le otorgara a los jóvenes un paso de las competencias básicas a las competencias fundamentales, entendiendo que las últimas serían las que ofrecerían la posibilidad de garantizar *“procesos autónomos efectivos de aprendizaje conceptualizado, llegando hasta la posibilidad de comprender y establecer modelos abstractos”* (Braslavsky, 1995, p. 98).

Para poder desarrollar conceptualizaciones sobre la transformación sobrellevada por la educación técnica en la década de 1995 hasta 2005 es necesario establecer un criterio de análisis, para el cual el esquema inicia con la consideración de la estructura de la LFE, la Educación General Básica, la educación Polimodal y su impacto en la educación técnica.

### **Reforma Curricular: Educación General Básica, Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales**

La Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) fue sancionada por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina el 14 de abril de 1993. En ella se establece que las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales. El Estado Nacional tiene la

---

<sup>59</sup> Araujo y Oliviera en Braslavsky, 1995, p. 95

responsabilidad principal e indelegable *de fijar y controlar* el cumplimiento de la política educativa con el fin de conformar una sociedad justa y autónoma, integrada a la región, al continente y al mundo.

En función de esto, se destaca lo anteriormente dicho por Cosse (1994) y en la misma dirección, Braslavsky (1996) plantea que en la Argentina los “analistas simbólicos<sup>60</sup>” se diferencian de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento y poder, esto es, su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio del poder. Con la expresión analistas simbólicos se considera que hace referencia a los intelectuales que llevaron adelante las propuestas teóricas que dieron sustento al texto de la ley; a las construcciones que las sostuvieron. La misma autora agrega que los analistas simbólicos tenderían a promover la construcción de políticas de Estado, que perduren más allá de las gestiones de gobierno, no solo por una cuestión de convicción acerca de su necesidad, sino también –tal vez fundamentalmente– porque ese tipo de políticas serían más convenientes para el mantenimiento y la ampliación de su influencia. En esta redefinición, el Estado sigue siendo el espacio para ser ocupado por las vanguardias intelectuales que abandonan el disenso para liderar desde allí una reforma que, al fundamentarse en la “verdad científica”, requiere operadores que contrarresten las tendencias a la “hiperpartidización” y burocratización autoritaria de las prácticas gubernamentales. (Braslavsky, 1996, p. 2; Tiramonti 2007, p. 14). Dadas estas condiciones, en este trabajo se plantea el interrogante que permanece abierto respecto si la reforma educativa pudo corresponderse en lo que sostenían los intelectuales como “verdad científica”.

---

<sup>60</sup> Según Brunner y Sunkel (1993) los investigadores sociales latinoamericanos -o al menos un sector de ellos- formarían parte de esta emergente categoría de analistas simbólicos, que estarían en “...disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimientos para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; (y que tendrían) la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos” (p. 12). Esta categorización se extrajo de Braslavsky, 1996 p. 2

Dicho lo anterior, se esclarecen las construcciones teóricas de la reforma educativa manifestada a través del texto de la LFE las cuales se distancian sustancialmente de la implementación realizada.

En relación a la estructura de la LFE, según el Título III y art 10° se establece:

**Educación inicial**, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestaran apoyo a las Instituciones de la Comunidad para que estas les brinden ayuda a las familias que lo requieran.

**Educación General Básica**, obligatoria, de 9 Años de duración a partir de los 6 Años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el Artículo 15.

**Educación Polimodal**, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo.

**Educación Superior, Profesional y Académica de Grado**, luego de cumplida la Educación Polimodal su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda. **ver cuadro 4**

Para abordar la educación técnica de nivel secundario, es necesario realizar algunas consideraciones sobre la EGB en su tercer ciclo (a partir de ahora EGB3) y sobre la educación Polimodal. Según lo expresado con anterioridad, el estado nacional debe fijar los lineamientos de la política educativa, promover la concertación, compensar diferencias e impulsar la investigación, además de evaluar e informar acerca de la marcha general de la educación. Los estados provinciales deben planificar, organizar, administrar y supervisar los servicios educativos de sus territorios. Para el desarrollo de estas estrategias estaba ya en vigencia la re funcionalización del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), integrado por los ministros de educación de todas las provincias y presidido por el ministro de educación de la nación. El organismo debía generar espacios de concertación en el

se acordaran las articulaciones entre los lineamientos de la política y las tareas de planificación, organización y administración educativa. Por eso, en su estratégico artículo 66, la LFE previó que el CFCyE debía: determinar los ciclos de la EGB, acordar las modalidades del Polimodal, establecer Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país. (Finocchio y otros, p. 418)

En la Resolución N° 30/93, CFCyE se estableció que la EGB tendría una duración de nueve años y se organizaría en tres ciclos de tres años cada uno. Ese acuerdo sirvió para señalar que la EGB3, se pudiese organizar a continuación de los dos primeros ciclos en un ex establecimiento de educación primaria, o con anterioridad al Polimodal, en un ex establecimiento de educación secundaria, el criterio quedaría a consideración de cada caso. Cuestión que fue manifiesta por el entonces Subsecretario de Educación de la Provincia en la entrevista realizada en el marco del presente trabajo.

En la resolución mencionada con anterioridad, se explicita el acuerdo de la provincia de Santa Fe entre otras, con la organización de tres ciclos de tres años cada uno para la EGB; y se explicita la finalidad del nivel así como sus funciones. Estableciendo una diferenciación entre función propia y función propedéutica se destaca lo siguiente:

*“-Función propia: tiene un valor y características distintas porque completa la escolaridad obligatoria, y porque tiene un sentido educativo en si mismo con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.*

*-Función propedéutica: asegura, la educación post-obligatoria, en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo. El último ciclo de la EGB articula el paso a la Educación Polimodal. Ambas funciones están estrechamente vinculadas y deben ser tenidas en cuenta simultáneamente en el diseño curricular.”* (Resolución 30/93 CFCyE. p. 5)

En el cuerpo del mismo documento se establece para los últimos años de la escolaridad *“profundizar y ampliar el trabajo sistemático de las distintas áreas y disciplinas, como así también el desarrollo de conductas personales y sociales más complejas.”* (Resolución 30/93 CFCyE. p. 6)

Se desprende del análisis de las funciones la necesidad de articulación entre ambos niveles, dado que cada ciclo establece sus funciones en vinculación directa con el ciclo

anterior, ya sea entre los tres ciclos obligatorios de la EGB o incluso con el nivel Polimodal.

A partir de la sanción de la LFE se inició una nueva etapa en la transformación de la educación secundaria. El Ministerio de educación de la nación liberado de la gestión directa de establecimientos educativos de cantidad considerable, propuso un proceso de cambio curricular que nunca antes se había realizado, y ofreció a las provincias espacios de concertación para las propuestas que se pudieran aprobar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Sin embargo, manifiesta Finocchio (2001) *“al mismo tiempo que en el terreno curricular se buscaba concertar acuerdos federales, las dos provincias con mayor población y recursos iniciaron sendos procesos de transformación de los servicios de educación secundaria orientados por su propia interpretación de la Ley Federal de Educación. En el intersticio entre ambos procesos, el Ministerio de Educación de la Nación intentó alentar los procesos de mejoramiento de la calidad y de la expansión de la matrícula a través de algunas políticas y programas propios.”* (p. 417)

Se buscaba generar espacios que pudieran dar paso, de la dispersión curricular que existía previo a la LFE a la concertación. En el intersticio el mismo proceso de cambio se fue desdibujando. En el caso de la EGB, ya no se pensó a la enseñanza diferenciada por niveles, sino que se pensó en diferentes tipos de educación, apuntado a la educación de este nivel como una formación general que fuera complejizándose a medida que se avanzara en los ciclos, todos, de carácter obligatorio. Esto, en relación a los acuerdos estructurales, en relación a los acuerdos curriculares el Consejo Federal de Cultura y Educación se encargó de la aprobación de los CBC dispuestos por la ley, la definición del curriculum de EGB 3 y de Polimodal el cual, *“tendría una estructura curricular básica”*. Luego, en vinculación con la educación técnica el CFCyE se encargó de aprobar la concepción de *“Trayectos Técnico-Profesionales”* (TTP), y la concepción referente a los *“Trayectos Artístico-Profesionales”* (TAP), así como los contenidos correspondientes.

Según el Acuerdo Marco A6 *“Orientaciones Generales para acordar los CBC”*, los *Contenidos Básicos Comunes* *“son la definición del conjunto de saberes relevantes que integraran el proceso de enseñanza en todo el país, concertados en el seno del CFCyE dentro de los lineamientos de la*

*política educativa nacional (Art. 56, Inc.a). Como tales constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares (Art.56, Inc.a y art.59, Inc.b- Ley 24.195), dando paso a su vez a diversos, pero compatibles proyectos curriculares institucionales; y que serán permanentemente revisados a partir de esos proyectos curriculares institucionales y de los lineamientos o diseños jurisdiccionales. De esta manera la definición de los CBC se convierte en una herramienta estratégica para permitir la organización de un Sistema Educativo descentralizado e integrado, que anticipe un porvenir construido a partir de la fertilidad creadora de un país con realidades diversas y sentido de Nación. ” (p. 3)*

Según se describe en el documento “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” (MCyEN, 1995) los CBC son “*la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales.*” (p. 17) aquí es donde se esclarecen los tres niveles de concreción curricular: nacional, jurisdiccional e institucional, y donde se explicita la misión de los CBC como tendientes a la construcción d eun país descentralizado pero integrado. Se establece también que los CBC se orientarán a la formación de competencias y se retoma la recomendación 26/92 del CFCyE que expresa que las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida.

Surgen aquí dos concepciones sobre términos fundamentales en los procesos de enseñar y de aprender: el de contenidos y el de competencias. En el marco de la LFE, se llamó contenidos a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinares. Se los vinculaba directamente con productos de las prácticas de generación de conocimiento. Las modernas teorías del currículo pusieron de manifiesto que los contenidos exceden siempre esa caracterización ya que de hecho abarcan variadas formas culturales. Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas. Las competencias previstas, como se desarrollará páginas adelante en este capítulo, hacen referencia a los saberes culturales que deben poner en acción los sujetos, para poder hacerlo

deben contar con ciertas capacidades que no se adquieren de forma memorística o apropiándose de meros datos informativos.

En el contexto de las orientaciones generales para la selección y el acuerdo de los CBC se definieron ocho criterios a considerar: 1. significatividad social 2. extensión y profundidad 3. integración y totalización 4. articulación vertical y horizontal 5. actualización 6. apertura 7. jerarquización 8. claridad y sencillez.

Los procesos de diálogo para el acuerdo de la selección de los CBC fueron arduos, considerando que se desarrollaron a través de tres circuitos, atendiendo a los criterios mencionados anteriormente: 1) técnico, 2) federal y 3) nacional. Según se describe en el documento “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” se realizaron encuestas a jóvenes, familias, organizaciones no gubernamentales, empresarios y trabajadores, académicos y especialistas.

En el circuito técnico se elaboraron borradores, se discutieron esos borradores en los territorios provinciales con docentes y en el circuito nacional se recibieron aportes de diferentes instituciones. Los contenidos se agruparon en diferentes capítulos, los cuales constituyeron una forma de organización según la pertenencia de contenidos a determinados campos científicos o culturales, los cuales son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

Dentro de cada capítulo se redactó una síntesis explicativa destinada a informar respecto del sentido de las inclusiones, expectativas de logro orientadas a definir las competencias a formar y, como anexo, propuestas de alcances de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adecuadas para cubrir las expectativas de logro. En este trabajo no se realiza un abordaje de los capítulos que componen a los CBC, lo que si ha podido observarse en relación a los ciclos es que existe cierta tendencia al cumplimiento de los criterios establecidos, principalmente atendiendo al orden de gradualidad y

complejidad creciente, lo cual destaca nuevamente la necesidad de una articulación continua entre niveles y ciclos.

Atendiendo a los cambios que se han ido desarrollando en las últimas décadas, el acuerdo destaca que la LFE concibe al Nivel Polimodal con un enfoque que integra plenamente estas funciones históricamente diferenciadas en una misma oferta para brindar una preparación equilibrada, con valor formativo y social equivalente, para todos los estudiantes que lo cursen. Según Finocchio (2001) *“el proceso de reconfiguración de la educación secundaria que tuvo lugar en los últimos años intentó dar respuesta a las demandas de inclusión de los jóvenes y de los adolescentes, de mejoramiento de la calidad de la educación y de participación”* (p. 434)

En este contexto, la educación secundaria propuesta en la reforma educativa se proyectaba como una formación que retenía obligadamente a los jóvenes hasta la finalización del 3er ciclo de la EGB, ofreciendo un panorama general de educación básica y brindando la posibilidad de la continuidad de estudios a través de la formación de Polimodal. Ésta formación, organizada también en ciclos, estaba centrada en el fortalecimiento de competencias fundamentales y con una estructura modular para lo que a la rama técnica se refiere; todo esto en orden con las propuestas que los “analistas simbólicos” mencionados anteriormente sostenían como tendencia para América Latina.

En el texto de la estructura de la ley, resulta llamativo que no se establecen distinciones para la educación técnica, por lo cual la misma queda subsumida en la Educación Polimodal dada la documentación que se releva al respecto. Por este motivo, es que se abordará la misma como espacio de apropiación del saber técnico.

Hasta el momento, no hay rastros de diferenciación en lo que a la rama técnica concierne, aunque para Catalano (1999) y la OIT la estructura tiene un agregado luego del Polimodal que es el siguiente: *“Educación técnico-profesional: nivel optativo constituido por ofertas prolongadas de formación técnico profesional –de 1200 a 1800 horas cronológicas–articuladas con la educación polimodal que se proponen desarrollar a través de competencias profesionales polivalentes dentro de áreas ocupacionales cuya complejidad exige no sólo haber adquirido una cultura tecnológica de base sino recibir una educación tecnológica de carácter profesional. Esta formación podrá ser desarrollada*

*en forma complementaria, concomitante o consecutiva a la ofrecida por el polimodal y habilita a acceder a cualquier oferta de la educación superior.”*<sup>61</sup>

Surge el planteo sobre la aparición de este agregado de especificidad para la rama técnica. El mismo, aparece vinculado a una serie de Documentos para la Concertación emitidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 1996. La Resolución 55/96 CFCyE hace referencia al Artº66 de la LFE, en el mismo se detalla que *“inmediatamente de promulgada la sanción de la ley y en un plazo no mayor a un año”* las autoridades acuerdan respecto de la adecuación progresiva a la nueva estructura determinando ciclos, contenidos básicos comunes y las modalidades del Polimodal *atendiendo a las demandas del campo laboral, las prioridades comunitarias, regionales y nacionales*. Ahora bien, estableciéndose éstos plazos es que en el año 1996 se inicia el proceso de consulta para la formulación de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP). Esto es ratificado por el Subsecretario de Educación de la provincia en su entrevista.

*“Como en Santa Fe implementamos la ley de año en año, algunas de las cuestiones concernientes al nivel secundario fueron surgiendo a medida que los mismos supervisores de técnica lo iban planteando”*

La Documentación con la que se cuenta para el análisis de las ofertas curriculares que implementó la LFE respecto de la modalidad técnica son las surgidas de los Acuerdos Marco A -10, A-12 y A-17. El Acuerdo Marco A 10 (versión 6.4) establece las pautas para la organización de la Educación Polimodal. En el mismo se describe la función de la educación polimodal, *“La educación de los/as jóvenes ha buscado garantizar tres funciones básicas: la formación del ciudadano/a, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales”* (p. 1)

Para cumplir con dichas funciones se describen dos ramas de la formación que se ofrece, una representada a través de la Formación General de Fundamento, y otra a través

---

<sup>61</sup> <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad05a02.htm>

de la Formación Orientada. “*la Formación General de Fundamento asegurará una sólida base de competencias comunes que se requieren para participar activa, reflexiva y críticamente en los diversos ámbitos de la vida social. Esta formación debe ser concebida como una consolidación y profundización del conjunto de capacidades que las/os estudiantes han desarrollado en el transcurso del ciclo obligatorio de la enseñanza.*” (p. 2) por lo cual se parte de la premisa que existe una vinculación insoslayable con la formación otorgada en la EGB. A su vez, ésta articula *hipotéticamente*<sup>62</sup> con la llamada Formación Orientada “*A través de la Formación Orientada, los/as estudiantes desarrollarán los contenidos de la Formación General de Fundamento, contextualizándolos en determinados campos del conocimiento y del quehacer social y productivo.*” (p.3) esta contextualización simultáneamente, da origen a las modalidades que propone el Polimodal, que son las siguientes: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones. Humanidades y Ciencias Sociales Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Artes y Diseño. Si bien se describe en el Acuerdo que “*todas las modalidades compartirán una orientación que será, a la vez, humanística, social, científica y técnica*”, se esclarece también que “*organizarán y desarrollarán los contenidos a partir de los requerimientos propios del campo que diferencia a cada modalidad de las otras*” (p. 3)

Esto es clave para la rama técnica, porque la modalidad que ha elegido por presentar un campo de desarrollo más afín, es la de Producción de Bienes y Servicios, y en su fundamentación, expone que “*focalizará, integrará y desarrollará los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo especialmente al conocimiento y la resolución de problemas en los procesos productivos, a las actividades que los integran - diseño, transformación, control, gestión, comercialización, distribución y a las dimensiones ambientales y de condiciones de trabajo que ellos involucran*”. (p. 4)

Sostiene Gallart (2006) que una combinación de la modalidad “Producción de Bienes y Servicios” del Polimodal y en contra turno, un Trayecto Técnico Profesional (TTP), era la versión que más se asemejaba a la escuela técnica, aunque con diversos matices que los determinaba cada escuela. (p. 23). A fin de completar la educación para el trabajo, la educación del ciclo Polimodal podría articularse con TTP. Para ello, se dictaron

---

<sup>62</sup> La cursiva es propia

normas respecto de la sustitución de espacios curriculares del polimodal por módulos de los TTP. Y profundiza la autora (Gallart, 2006) *“a diferencia de los contenidos originales de la educación técnica que estaban centrados en procesos productivos distintos y relacionaban los contenidos científico tecnológicos con un proceso productivo concreto, en el caso de la modalidad de Bienes y Servicios se busca integrar el conocimiento de los diversos procesos productivos siguiendo una cierta especialización que sería reforzada por los TTP”* (p. 65) Además de estas diferencias que explicita Gallart, la educación técnica tradicional seguía una secuencia lógica en cada especialidad entre ciencias básicas, ciencias aplicadas, tecnologías y prácticas de taller. Esta continuidad y articulación no se vislumbran en el enfoque propuesto por la reforma. A esta cuestión se le agrega que la propuesta de los TTP estaba pensada como complementaria o consecutiva al polimodal y también, opcional; por lo cual, si la opción por los tres años de formación que ofrecía el Polimodal era optativa y por ende resultaba complejo para los jóvenes su acceso, una extensión de las características de los TTP (1200 a 1800 horas de formación) resultaba más difícil aún de llevar adelante.

En los debates respecto de los Contenidos Orientados se presume que las jurisdicciones y las escuelas concretamente tienen a su cargo la responsabilidad de la definición final de los contenidos estructurados que sirvan de base para las competencias técnicas - tanto las de los sectores secundarios de la economía como la construcción, la química, la mecánica, así como aquellas referidas a sectores vinculados a la informática y la gestión. Esto significa, que desde un inicio, la propuesta para la educación técnica, era la de una formación complementaria y optativa, que dejaba librada la decisión de la profundización del saber en manos de la gestión escolar, y lo que es más complejo aún, en manos de los jóvenes. A continuación se abordará en mayor detalle el impacto de los trayectos técnicos profesionales en la oferta académica de la educación técnica.

## **Capítulo IV: Reconfiguración de la educación secundaria técnica santafesina**

*No les tengo miedo a los de afuera que nos quieren comprar.*

*Sino a los de adentro que nos quieren vender.*

*Arturo Illia*

Hasta aquí se ha hecho una descripción del proceso de adaptación que trajo aparejada la implementación de la reforma educativa en relación al nivel, incorporando la educación Polimodal, como reemplazo si - se permite el término- de lo que fuera antaño la educación secundaria. En el caso de la educación técnica, se profundizaría con los TTP. Ahora bien, además de lo que el Acuerdo Marco A10 establece en relación a la organización de la educación Polimodal, los Documentos que aportan datos de relevancia a este trabajo son los de la misma serie A12 y A17 del CFCyE. La jurisdicción santafesina ha trabajado entonces con estos mismos documentos marco.

Según el Acuerdo Marco Serie A 12 “Acuerdo Marco para los TTP” (Resolución CFCyE 55/96) se establece inicialmente como fue la confección de los mismos y se expone, que en el primer encuentro de debate se convocó a integrantes de los equipos técnicos de las jurisdicciones para discutir los aspectos a considerar sobre la formulación de los TTP. Se hicieron Encuentros Regionales en circuitos de consulta federal cuya sede fue INET y en segunda instancia de consulta con el sector productivo cuya sede fue CON-ET. En estas últimas se establece que uno de los ejes de trabajo fue la articulación entre Polimodal y los TTP. Se establece en la resolución que la función de los TTP *“es formar técnicos en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requiere el dominio de competencias profesionales que sólo es posible desarrollar a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación.”* (p. 2)

En el mismo documento en consonancia con la propuesta teórica de la LFE se establece que la formación académica que ofrecen los TTP retoman y profundizan la educación tecnológica de base que los estudiantes adquieren durante la EGB y que luego,

consolidan en la Educación Polimodal, por lo cual se recalca nuevamente la importancia de la articulación entre ambos niveles. Se atiende con ello a una concepción de formación integral y se hace referencia a la necesidad de atender a ello en el diseño de las ofertas de TTP. Esto es lo que le otorga a la formación técnico-profesional la base de polivalencia, entendida ésta como la necesidad excluyente que exige el mundo del trabajo actual.

La participación del CON-ET fue definitoria en cuanto a la formulación de los contenidos orientados. Los que se proponían inicialmente en los documentos del año 1995 del CFCyE son los siguientes:

1. Tecnología y Ciencias básicas, Información, Energía, Materiales, Procesos productivos (Agricultura, Ganadería y Pesca, Industrias extractivas, Industrias de Procesos, Industrias de Transformación

2. Tratamiento de residuos, Industrias del hábitat).

3. Marcos económicos, administrativos y jurídicos.

4. Tecnologías de gestión.

5. Contenidos procedimentales y actitudinales.

En la versión final aprobada por el CFCyE - y que es las que han empleado en la provincia-, estos contenidos se acercan más a los clásicos, ya que los obligatorios son: Tecnologías de control, Tecnologías de los materiales, Marco jurídico de los procesos y Proyecto Tecnológico. Los opcionales son: Tecnologías de la Energía, Electrónica, Instrumentación y Control, Procesos agropecuarios y Producción de servicios. Se coincide con la posición tomada por autores como Vior (1999), Gallart (2006) y Wiñar (2007) en que lo amplio del enfoque, si bien favorece la idea de una formación general tecnológica, complica la articulación vertical y horizontal del currículo y su aplicación a la realidad productiva, además que genera controversias respecto de la solvencia que ofrece la formación polivalente por sobre la formación específica. Quedaría entonces bajo la

responsabilidad de las jurisdicciones y las escuelas la definición final como se dijo precedentemente. Respecto de este debate el Subsecretario de Educación de la provincia argumentaba:

*“había un debate en el marco de la implementación de los contenidos entre los que eran técnicos, y los técnicos educativos, por así llamarlos, los que fomentaban la implementación del Polimodal como una mejora, como un proyecto que apuntaba a la formación global de los jóvenes atendiendo a la calidad y a la equidad... los técnicos querían seguir con la vieja formación del CONET a cualquier costo, y ya no era posible”.*

Este debate entre las ciencias exactas - por generar una separación entre los campos del saber - y las humanidades, no sucedió solamente en los pasillos ministeriales, también sucedió en escuelas como Industrial, Avellaneda y Obispo Gelabert. El representante de AMSAFE aportaba en la entrevista:

*“La mayoría de los integrantes del gremio no conocen de técnica, y había una puja interna respecto de porqué aceptar el Polimodal o no, pero los que trabajamos en el taller sabemos que iba más allá de agregar materias humanísticas... se estaba jugando con la pérdida de horas de técnicos que no tenían formación docente, entonces sabíamos que lo que se venía era un cambio que iba a dejar a muchos sin trabajo”.*

La mayor dificultad radica en comprender que los cambios curriculares impactaron en la formación que debían acreditar los docentes al estar a cargo de las asignaturas. Surge el debate respecto de qué formación es necesaria para responsabilizarse del aula.

*“La diferencia es si esa formación es necesaria, que el gremio AMET considera que lo es, por sobre la diferencia de que la misma sea definitoria, que es el problema que se presentó con el cambio de la pedagogía y estas mujeres que lo representaban desde el gobierno.... nosotros éramos en su mayoría, técnicos con formación técnica y nada más. Especialistas en carpintería, tornería, mecánica.... con el cambio de currículo, un abogado podría dar Tecnologías de gestión”<sup>63</sup>*

En el debate inicial respecto de los cambios curriculares, no se profundizó sobre la formación docente. Se destaca que ciertas preocupaciones que surgen al respecto fueron a posteriori, cuando la reforma ya había sido puesta en marcha y los docentes se encontraban

---

<sup>63</sup> Representante AMET Rosario.

con los cambios directamente en el devenir escolar. La Directora reorganizadora comentaba al respecto: *“En la Escuela había que reorganizar, no solamente cargos, sino también quien estaba capacitado para dar cada materia. Decidíamos nosotros que informábamos al Ministerio dentro de las posibilidades escolares, porque las ofertas eran muchas, pero debíamos adecuarla a la institución, a las posibilidades presupuestarias y del plantel”*

En los debates para la definición de los contenidos orientados, se involucran además de entidades como el CON-ET, a diferentes autoridades educativas de las jurisdicciones, equipos técnicos, y especialistas en la temática específica. El Ingeniero Jorge Basílico, participó en el caso de Santa Fe de los foros de consulta, al respecto argumentaba lo siguiente:

*“los representantes del área técnica en Santa Fe éramos pocos, en el caso de la EIS históricamente fue una institución reconocida y pienso que no nos iban a pasar por arriba, pero había una lucha interna con las representantes del área docencia, que apoyaban la teoría del Polimodal como abarcativo para todos los jóvenes, en una palabra, querían que la técnica desapareciera, decían que éramos ingenieros pasados de moda y teníamos que hacernos escuchar a como dé lugar”.*

La consulta para la formulación de los Documentos Base de los TTP parece haber sido amplia según los documentos marco y según trabajos como el de Testa y Figari (2005) pero, eso no significa que se hayan encontrado documentos donde los relevamientos se atestigüen. Según Wiñar en la entrevista realizada y en su obra del año 2007 *“No hay referencias, por otra parte, a trabajo de campo en empresas y establecimientos educativos. Todo parece indicar que los relevamientos efectuados fueron insumos -de heterogénea variedad- que se contrastaron con presupuestos teóricos previos no explicitados de manera sistemática.”*

Por lo cual, esta ausencia de información fehaciente en los documentos públicos dificulta, si no impide el análisis crítico de los perfiles profesionales aportados por los TTP, además de los resultantes en lo que refiere al diseño curricular para la formación técnica. Por lo tanto, atendiendo a la escasa documentación oficial que aborde de manera integral el proyecto de reforma, y al hecho de que no se cuenta con un conjunto de trabajos que de manera estructurada bosquejen un escenario socio productivo industrial, los objetivos de formación que se deriven de ese escenario, la concepción sobre las relaciones laborales, la organización escolar, el rol del Estado, es que se ha recurrido a la

información que consta en documentos que abordan de manera parcial, las orientaciones conceptuales y de política que subyacen en la reforma realizada.

En las resoluciones 55/96 y 69/97 del CFCyE se aprueban las instancias para habilitar la discusión en el ámbito federal respecto de los perfiles profesionales y las bases curriculares de los TTP. Siendo luego, la Res. 86/98 CFCyE la que establezca las versiones definitivas de los mismos. Cabe destacar que la documentación recogida mantiene cierta continuidad pero su seguimiento y análisis se dificulta.

Ahora bien, según se establece en la Res. 55/96 CFCyE “*Los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP) constituyen ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal (EP).* (p. 2)

Esta descripción de los TTP permanece inalterable aún en los Documentos de Base, aprobados finalmente por Resolución N° 86/98 CFCyE. Se acuerda con Wiñar (2007) que los textos son coincidentes con las propuestas de trabajo de autores de relevancia política durante la década analizada como Hernández y Albergucci<sup>64</sup>. Por lo cual queda manifiesto que al margen de no contar con actas donde se releven las opiniones divergentes de los distintos sectores que participaron de los debates, los aportes de autoridades políticas de renombre son en algunos casos, según manifiesta el autor mencionado *prácticamente textuales*.

En el año 1996 por medio de las resoluciones del CFCyE se aprueban finalmente los tres acuerdos marco referenciados (Acuerdos A10-A12 y A17) la naturaleza y funciones de los TTP, la definición de los perfiles profesionales y los criterios que orientan el desarrollo curricular, además de certificaciones, acreditaciones y títulos correspondientes. También la organización de las ofertas se define a nivel provincial y las alternativas institucionales. En las consideraciones que fundamentan la Resolución 86/96 del CFCyE se destacan dos aspectos: por un lado, que los perfiles profesionales fueron acordados con los sectores empresariales, gremiales y docentes y por el otro, que se pretendía atender a la

---

<sup>64</sup> Albergucci se desempeñó como Director de Educación Media, Técnica y Agraria de la Provincia de Buenos Aires y Hernández, ocupó diversos cargos –incluido el de Director, en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica

diversidad de las realidades socio productivas y educativas en las provincias aunque, resguardando la unidad y la calidad de la formación de cada una. Esto resultó ser una de las mayores dificultades.

Desde la estructura entonces, la educación técnico profesional se planteaba como un nivel *optativo constituido por ofertas prolongadas de formación técnico profesional articuladas con la educación polimodal* este posicionamiento consolida la posibilidad de la educación técnica como una alternativa, pero a diferencia de la visión planteada por Braslavsky (1987), donde se la consideraba una alternativa al bachillerato, en este caso se complejiza, porque es una alternativa posterior al polimodal, es decir que no se diferencia, sino que depende enteramente de ella, como si la misma representara un Ciclo inicial siendo condición *sine qua non* de aprobación.

*“Ante la conocida tensión entre la función propedéutica y la función de formación laboral de la educación media, y partiendo del hecho que la educación técnica tradicional brindaba a la vez un título profesional y la posibilidad de acceso a la universidad, hay, en general, un rechazo tácito a la idea de una educación secundaria segmentada en dos ramas: una técnico profesional dirigida a la formación terminal para el mercado laboral y otra académica dirigida a la universidad. Se diseñó, por lo tanto, una formación centrada en grandes áreas del saber y su aplicación, que se fuera especializando a lo largo de los tres años de duración, cimentada en una formación general de fundamento común y con una formación orientada a esas distintas áreas, complementada por trayectos técnico-profesionales, flexibles e independientes, que pudieran ser implementados en la escuela.” (Gallart, 2006, p. 67)*

Desde los ministerios de la provincia, no sólo del Ministerio de Educación se esperaba que estos trayectos, respondieran a las demandas del mercado de trabajo, tanto las permanentes como las provenientes de las nuevas tecnologías y de la organización laboral. En la provincia de Santa Fe, la implementación fue gradual, comenzando con el nivel inicial y la EGB en 1996, conjuntamente al cambio de gestión. Ese año Jorge Obeid asumía la gobernación, debiendo afrontar la importante y controvertida transformación en medio de la difícil situación económica que atravesaba la provincia. El deseo de apearse a la

implementación de la reforma fue sostenido incluso en el discurso de apertura del ciclo lectivo donde Obeid expresaba:

*“decir educación no es hablar fríamente de números contables, todo lo contrario, nuestro pensamiento es que el presupuesto educativo es una valiosa inversión”* y planteando además que la *“ineludible y trascendente tarea de aplicar la Ley Federal”* sería el eje del año escolar<sup>65</sup>.

Según manifestara el Subsecretario de Educación de la provincia Carlos Cantero<sup>66</sup>, se estableció que se implementaría gradualmente y de forma progresiva según acuerdos realizados con el Consejo Federal de Cultura y Educación Resolución CFCyE 57/97.

*“al asumir la gestión, las decisiones respecto de la implementación de la Ley Federal de Educación ya estaban tomadas, y la misma era inminente. Como gestión provincial no podíamos desatender a una ley nacional, solo podíamos intervenir en las decisiones estratégicas respecto de la implementación”*.

Es posible sostener que la decisión de la dirigencia educativa de la provincia fue la de aceptar la LFE y trabajar sobre la estrategia de implementación<sup>67</sup>. La misma, se daría entonces, de modo *gradual*, siendo de año en año, a pesar de las presiones del Ministerio de Educación de la Nación exigiendo el cumplimiento de los acuerdos del **Pacto Federal**<sup>68</sup> como condición para el envío de recursos. Entre los factores que determinaron la implementación gradual<sup>69</sup> pueden citarse, el escaso trabajo de preparación realizado por la gestión anterior, consagrada, como se señaló anteriormente más a las cuestiones

---

<sup>65</sup> *La difícil tarea de educar con poca plata*. El Litoral, Santa Fe. 15/03/1996

<sup>66</sup> Entrevista realizada en agosto 2013. El cargo que desempeñaba el Prof. Cantero era de Subsecretario de Educación en la gestión de Obeid. Su período de gestión se extendió desde 1995 a 1999.

<sup>67</sup> No se abordarán en este trabajo, comparaciones con las acciones de otras provincias y sus decisiones de gestión en cuanto a la implementación. Pero se conocen estudios en otras provincias de Maturo y Rubio (2008) Y las descripciones sobre lo acontecido en Buenos Aires, Corrientes, Córdoba, Mendoza en IIPE-UNESCO.2003.

<sup>68</sup> El Pacto Federal, se firmó en San Juan en el año 1994 luego que se sancionara la LFE siendo aprobado por unanimidad en las dos cámaras provinciales. El Ministro de Educación de la Nación en ese entonces era el Ing. Jorge A. Rodríguez. El gobernador de Santa Fe, Carlos A. Reutemann y su Ministro de la cartera Fernando Bondesío. Haciendo referencia al art. 63 de la LFE se establece en el mismo *“la necesidad de acordar un marco y pautas comunes para la implementación de la LFE”*

<sup>69</sup> Se presenta una paradoja política, mientras el Ministerio de Educación de la Nación presionaba con el cumplimiento del Pacto federal por un lado, por el otro la resolución 57/97 del CFCyE amparaba legalmente a las provincias que optaban por la implementación progresiva.

administrativas que a las pedagógicas. En segundo lugar, el gobierno tuvo que enfrentar una dura oposición por parte del frente gremial<sup>70</sup> aunque la misma no consistía en paros.

En relación a estas cuestiones el Subsecretario de Educación de la Provincia argumentaba:

*“la decisión de la implementación gradual fue la única posible, por un lado por el impacto económico que generaba la aplicación de la Ley, y además por el impacto psicológico y la negativa desde éste Ministerio a una metodología de choque. Desde el Ministerio de Educación de la Nación hubo duras críticas a esta aplicación gradual, pero para el contexto de la provincia de Santa Fe, era la única alternativa posible”.*

Este tipo de implementación permitió que los sectores *se fueran preparando* para el cambio, los diferentes niveles iban realizando sus adecuaciones desde todos los aspectos que se habían considerado: los edilicios, los económicos de funcionamiento - sueldos, mantenimiento y adecuaciones edilicias - los relacionados a los recursos humanos y los de formación. En función de estas cuestiones, se destaca que los TTP, han sido según la normativa analizada (Resolución 86/98), diseñados con la lógica de la demanda del sistema productivo, y se articulaban a su vez, con una lógica educativa que proporcionaba la EGB y la Educación Polimodal, ambas definidas como una formación de carácter general que apuntaba a favorecer condiciones de empleabilidad de los individuos y que les permitiera aplicarse a diferentes contextos y situaciones laborales. La formación específica se relaciona según Albergucci (1998) con la lógica de la demanda: *“ofertas a término con ajuste permanente a los requerimientos del mercado laboral”.* (p. 4)

Estas postulaciones de ofertas a término adecuadas a los requerimientos del mercado laboral que fundamenta Albergucci se contradicen con la posición de Gallart en pleno debate entre las ciencias exactas y las humanidades. Según la interpretación de Gallart (1995; 2006) con la LFE no se pretendía una formación a término, sino módulos de competencias que brindaban a las instituciones educativas y a cada alumno la posibilidad de seguir ampliando la formación, la cual era *amplia, optativa y flexible*.

---

<sup>70</sup> La problemática de los paros se hallaba resuelta desde el Ministerio de Bondesío (1991-1995), en el mismo se había implementado el presentismo; descuento efectuado a aquellos docentes que se ausentaran de clase independientemente del motivo.

Por lo cual, cabe sintetizar, que en la provincia de Santa Fe la reforma se fue implementando según la demanda del gobierno nacional - atendiendo a que ambos gobiernos, provincial y nacional representaban el mismo partido político - con la salvedad que se empleó la estrategia de la gradualidad a diferencia de provincias como Córdoba. De los representantes entrevistados, sólo el Ingeniero Basílico ha manifestado haber participado en representación de la EIS de los foros de consulta y debate en relación a la conformación de los Documentos marco de los TTP<sup>71</sup>. El Subsecretario de educación de la provincia participó en su calidad de funcionario. El resto de los entrevistados participó a nivel institucional, sin constancias de lo que se realizó con los aportes trabajados en plenarios. Por ello mismo se podría deducir que la provincia no tomó protagonismo en dicho proceso en total consonancia y acuerdo con los postulados nacionales. Como se explicitará más adelante, en el año 2003 cuando se lleva a cabo finalmente la implementación del nivel polimodal el gobierno provincial deberá “tomar cartas en el asunto” o bien responsabilizarse de la puesta en escena de dicha implementación.

### **Diseño curricular basado en competencias, estructura modular y formación opcional**

Atendiendo a las consideraciones descritas párrafos arriba respecto a la implementación en la provincia, cabe considerar que el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) es el instrumento que brinda orientaciones sobre los marcos de referencia que servirán de base para el desarrollo de los Proyectos Curriculares Institucionales (PCI). Entendiendo que éste documento es la propuesta oficial escrita y explícita que luego de un necesario proceso de resignificación será el que guía las decisiones de los docentes para elaborar sus programas. En su sentido más amplio, esta norma ya constituye un nivel de concreción, en la medida en que establece los conocimientos a enseñar, siendo complementariamente la propuesta editorial la *mediación* de la que son responsables las empresas editoriales.

---

<sup>71</sup> Motivo por el cual la entrevista forma parte del presente trabajo.

*“Estos se constituyen en el exponente de la selección de contenidos a enseñar y se comportan como un reservorio de conocimientos al que recurren docentes y alumnos” (Diseño Curricular Provincial - Tercer Ciclo EGB, 1997)*

Parafraseando a Carlgren (1998), la configuración de un currículum nacional y/o jurisdiccional es una empresa práctica que trata de solucionar problemas. Las respuestas surgen entre otras cosas, de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos y las consideraciones prácticas. En consecuencia, parte del cambio del currículum consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas para acompañar esas soluciones.

Los DCJ se realizaron en el marco de las orientaciones demarcadas por el texto de la LFE, el marco legislativo que fue correspondiente al capítulo IV de la Educación Polimodal, en su Artículo 16 inciso C estableció: *“Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica”*. Hace hincapié en las cuatro modalidades que en teoría serían fortalecidas. Algunos autores como Wiñar (2007), Vior (1999, 2003), Dussel (1998), Gallart (2006) describen el proceso de *abandono* de las propuestas curriculares específicas para la educación técnica. Esta distribución de orientaciones establece una conjunción que no marca diferencias *interinstitucionales*, sino *intra institucionales* en la mayoría de los casos. En la provincia de Santa Fe, las escuelas seguían manejando de cierta manera una distribución de orientaciones humanísticas sociales y científicas, llamadas en el vocabulario vulgar, las escuelas “tradicionales” y separadas de esta oferta, se encontraban las escuelas técnicas, las escuelas de Artes, las Escuelas Especiales. Según Judengloben (2010) en cuanto a los contenidos curriculares, la propia definición –difusa– de educación técnica que formulaba la nueva ley, da lugar a distintos interrogantes: ¿formación para proseguir estudios superiores?, ¿formación para el trabajo?, ¿formación para qué tipo de empresas?

En el texto “Lineamientos y Documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial” (Tercer Ciclo EGB - 1997) se explicita, casi de forma textual a los documentos nacionales *“...la complejidad del proceso educativo requiere adherir a una concepción amplia que incluya: el conocimiento, las opciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje, la dimensión institucional*

*escolar y la necesaria inserción comunitaria. En el curriculum confluyen los fundamentos políticos, culturales, sociales, antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que sirven de sustento a la acción educativa por lo tanto puede considerárselo el lugar de encuentro de la teoría con la práctica educativa.”*

Establecidas ciertas similitudes de fondo entre los documentos de concreción curricular de nivel nacional y los de nivel jurisdiccional, se destaca que según Finocchio (2001) *“se puede sostener que los Contenidos Básicos Comunes han alcanzado un grado de legitimidad importante que se pone de manifiesto en la recuperación que hacen de ellos los nuevos diseños curriculares provinciales para la EGB3, las propuestas para Polimodal, los cursos de capacitación docente y los nuevos textos escolares”* (p. 435)

La autora profundiza en su análisis, que la legitimidad de los mismos podría haber sido mayor si se hubieran conformado los Consejos que destaca y sugiere la LFE para el acompañamiento de las decisiones del CFCyE, se refiere al Consejo Económico Social y al Consejo Técnico Pedagógico. también resalta la autora la necesidad de la participación activa de los gremios desde la convocatoria a participar de las sesiones del “Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles”.

Por lo cual, podría establecerse que las similitudes entre la propuesta nacional y provincial, establecen cierto estado de cohesión y coherencia dado el trabajo previo de concertación a los representantes de los diferentes sectores.

Considerando la documentación anteriormente mencionada que construye la oferta técnica es necesario realizar algunas especificaciones. En el Acuerdo Marco A12 (1996) se hace mención a la formación por competencias y a la estructura modular de los TTP.

Para ello es necesario destacar que en el Documento A12 (1996) se entiende por formación por competencias al *“conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área profesional”* (p. 4)

Según el Glosario de INET<sup>72</sup> *“Competencia profesional es el conjunto complejo e integrado de capacidades que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo para resolver los problemas que ellas plantean, de acuerdo con los estándares de profesionalidad y los criterios de*

---

<sup>72</sup> <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/GlosarioBasicosobreFormacionProfesional.pdf>

*responsabilidad social propios de cada área profesional. La competencia profesional del técnico, se formula, analizando la práctica profesional en las distintas situaciones de trabajo en las que se desempeña; especificando los estándares y criterios que se utilizan para definir la profesionalidad de su desempeño; identificando las capacidades que integra y moviliza en los diversos contextos en los que actúa”.*

La formación por competencias entonces, implica “la adopción de procesos de enseñanza/aprendizaje que desarrollen en el sujeto estrategias cognitivas (capacidades de conocer, aprender, investigar, diagnosticar, aplicar y operacionalizar conocimientos, etc.) y resolutivas (capacidades de construir caminos críticos donde la toma de decisiones sea realizada a partir de la construcción de un discurso lógico y/o fundamentado). Estos procesos de enseñanza/aprendizaje tienen su fundamentación en el relevamiento previo de los desempeños esperados en el campo ocupacional de referencia. Por ello, su concepción y diseño curricular tiende a evitar ser puramente disciplinar o basado en contenidos, para buscar integrar a partir de la necesidad de resolver situaciones problemáticas propias del campo ocupacional los distintos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que hacen al desempeño competente. “ (INET, 2012, p. 2)

Es necesario destacar entonces, que la formación por competencias propuesta por la reforma constituye la concepción de enseñanza y aprendizaje que sostuvo la misma. Los contenidos desarrollados se basaron en la formación por competencias como se describió, con la intención de revisar la evaluación, acreditación y certificación que se otorgaba en consecuencia. El enfoque que guio la transformación se basó en que los perfiles profesionales requieren, según Catalano (1999, p. 4)) “*saberes de base y de fundamento sustentados sobre principios científico-técnicos brindados por la educación polimodal. Estos perfiles conforman una fuerte polivalencia en lo científico técnico y en lo funcional y una relativa autonomía para la acción en el proceso de trabajo donde se insertan*”. La redacción de módulos y trayectos estuvo a cargo del INET y la estructura que se eligió conformaba módulos por competencias que se integraban en itinerarios formativos opcionales que culminaban en la entrega del título de técnico. **ver cuadro 5- cuadro 6 - 7**

Respecto de la conformación de los módulos, se destaca que cada TTP se integra por una estructura modular diferenciada. Según el glosario de INET un módulo de formación “*es un espacio curricular con características específicas. Selecciona y organiza contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en función del desarrollo de aquellas capacidades que se movilizan en las situaciones y actividades identificadas en las distintas áreas de competencia del perfil*

*profesional. Los módulos de formación son por definición interdisciplinarios y articulan, en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación teórica y la formación práctica. Además de constituir una unidad de formación puede representar también una unidad de evaluación y acreditación de capacidades profesionales. El módulo por lo tanto debe estar referenciado a las competencias especificadas en el perfil profesional y debe consignar las capacidades que acredita y los criterios que deben emplearse en su evaluación. “ (p. 3)*

A raíz de ello se considera el Documento para la Concertación de la Serie A N°17 *Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal* donde se explicitan las características de este nuevo nivel en articulación con la formación ofrecida por los TTP. Los espacios curriculares opcionales propios de cada modalidad y los espacios curriculares de definición institucional podrían reemplazarse por módulos de los TTP con la finalidad de desarrollar procesos contextualizados de aprendizaje. Como se dijo con anterioridad, esto queda a criterio institucional, pero lejos de generar flexibilidad, deja manifiesta la falta de especificaciones y ambigüedad en los instructivos que dieron pie a la libre interpretación de los actores involucrados. Se establecieron para la articulación Educación Polimodal– Trayectos Técnicos Profesionales los siguientes criterios:

- *La sustitución de espacios curriculares de la Educación Polimodal por módulos de TTP se establecerá en relación con su contribución al perfil de la modalidad*
- *Se promoverá que los módulos de TTP incluidos como espacios curriculares de la Educación Polimodal se integren en Itinerarios Formativos. En caso de que los alumnos cursen un Itinerario Formativo completo recibirán la certificación correspondiente. En caso de que los alumnos cursen sólo parte de los módulos de un Itinerario Formativo, recibirán la correspondiente acreditación por cada módulo cursado. A los alumnos que decidan continuar el TTP del que los módulos cursados forman parte, se les dará por acreditados dichos módulos.*
- *En el caso que la institución ofrezca un Itinerario Formativo completo podrán reemplazarse por módulos de TTP los espacios curriculares opcionales propios de cada modalidad y los espacios de definición institucional, hasta un total de 7 espacios curriculares. La carga horaria de los mismos abarcará hasta un 25% de la carga horaria total, lo que implica un máximo de 675 horas reloj en el caso de contar con 2700 horas reloj como carga horaria total de la Educación Polimodal. (Serie A 17, 1998 p.3 )*

Como cada institución optaba por aquellos TTP más adecuados para su contexto regional y social, la aplicación de algunas modalidades nunca se llevaron a cabo en la ciudad de Santa Fe según relata el Subsecretario de educación de la provincia. Entre otras cuestiones por falta de presupuesto y por carencia de espacio físico en las instituciones.

*“Algunos supervisores planteaban que en una escuela donde el único taller que se había dado históricamente era carpintería y mecánica, no se podía ofrecer el TTP de Aeronáutica, por ejemplo... había toda una estructura que modificar en lo concreto que iba más allá de la formación por competencias o la intención de flexibilizar” (...) “el problema principal era que en apariencia la oferta era a demanda de las empresas y del alumnado”*

En el caso de la EIS el Ingeniero Jorge Basílico también sostuvo que se modificó el plan siguiendo el esquema de los TTP y por ejemplo la propuesta de Maestro Mayor de Obras se substituyó por la de Técnico en Construcciones. La Directora reorganizadora expuso que en la Escuela N° 478 se implementó la Tecnicatura en Informática Personal y Profesional y la Tecnicatura en Instalaciones y Equipos Electromecánicos. Según relatan los entrevistados, las elecciones de las modalidades fueron *adecuadas al contexto, a la demanda, a la planta docente, a la disponibilidad de horas, al espacio físico, y fundamentalmente en relación con la formación técnica previa que se sostenía*. Podría decirse entonces, que el nivel de adecuación curricular estuvo en manos de las gestiones institucionales, esto abarcó de un total de 57 escuelas de educación técnica del nodo Santa Fe, entre ellas 5 Escuelas Técnicas privadas y 7 Escuelas Agro técnicas.<sup>73</sup> **ver cuadro 5**

La pregunta que se suscita es: en qué medida la propuesta del Diseño Curricular ha dejado de ser una propuesta teórica para traspasar las aulas? Con qué recursos las gestiones institucionales pueden responsabilizarse de esta adecuación sin un marco normativo más explícito o acotado? Como dice Berman (2000, p. 291):

*“la política, especialmente cuando se inscribe en la arena social existe únicamente en la medida en que se implementa y de que, en consecuencia, ‘la bondad’ de la mayoría de las ideas no puede comprobarse prescindiendo de su implementación”*

---

<sup>73</sup> Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de Santa Fe. Datos al 20/10/2010.

Expone Gentile (1997) que las instituciones del nivel medio técnico son las que se vieron más afectadas por la ley, ya que al ser transferidas a las provincias se hallaron en una situación de “desamparo”, sin el respaldo organizativo-administrativo y material que les otorgaba el CONET, sustituido por los lineamientos del CFCyE y el ordenamiento para las certificaciones y títulos del INET.

Por otra parte, sostiene Finocchio (2001) *“se observa una distancia entre el diseño de las propuestas y la realidad cotidiana de las instituciones educativas. A este respecto, en la actualidad se perciben diferentes niveles de apropiación de las propuestas en las distintas provincias y entre los diversos actores, que llevan a proponer que en realidad la transformación curricular e institucional todavía está ubicada más en el plano de las intenciones que en el de las concreciones en las aulas.”* (p. 436)

Por lo que se destaca que las propuestas establecidas en la Resolución 86/98 en la cual se explicitó la aprobación de los documentos de base de los TTP, y donde también se referenció a los gráficos de los TTP y a los módulos de los TTP como los lineamientos de trabajo específico de la modalidad, dan el marco referencial respecto de la formación opcional. Se considera que éste fue el cambio más disruptivo con algunas de las tradiciones de la educación técnica, no el polimodal en sí mismo, sino el proceso de implementación. Los TTP constituyeron una oportunidad de complementación, contextualización y diversificación del curriculum del nivel, para atender adecuadamente a la diversidad de intereses personales y de necesidades comunitarias y sociales. *Los estudiantes podrán elegir entre alternativas de formación en determinadas áreas profesionales de la producción y de los servicios*<sup>74</sup>. A través de los TTP los/as alumnos/as *desarrollarán y especificarán el núcleo de competencias fundamentales*, en relación con las exigencias de dichas áreas profesionales. (Res. CFCyE 86/98 p. 5)

Según autores como Gallart (2003) Vior (2003) y Wiñar (2011) la adecuación en la modalidad técnica no fue progresiva, como se establecía en la Resolución 69/97 CFCyE, sino que fue arbitraria, porque lo que se implementó fue la enseñanza Polimodal para todas las escuelas, derivando la concreción curricular en actores secundarios.

---

<sup>74</sup> La cursiva es propia.

Wiñar en la entrevista expuso *“la implementación formaba parte de un plan de mejora de la educación que ya estaba diagramado, respondía a otros intereses aunque en su letra hubiera postulados dignos de ser escritos y respetados, pero no eran postulados acordes a la sociedad que teníamos, que tenemos... y la educación técnica no respondía bajo ningún criterio a esos intereses que debían atenderse”*

El Prof. 1 de la EETP 322 en su entrevista sostenía *“lo progresivo fue todo el trabajo previo, como nos reunían por orden del Ministerio para hacer propuestas y que la escuela técnica no dejara de ser técnica, pero cuando se implementó, ese año fue el más difícil, porque en la práctica corroboramos realmente todos los temores que veníamos sintiendo los docentes del taller”*

El Ingeniero Basílico explicaba *“los TTP fueron la alternativa a la desaparición de la educación técnica, y la tomamos y la defendimos, pero todos sabíamos que la tendencia era a que desapareciera la oferta y teníamos una mezcla de impotencia y enojo, con el sistema, con las autoridades, con el gobierno...”*

En el documento marco de la serie A 8 (1994) se establecen los criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles para las provincias y la Municipalidad de Buenos Aires (MBA). Se considera allí, que frente a la diversidad de concepciones curriculares existentes, las provincias y la MBA deben partir de una concepción unificada, y se expresa *“es la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje (...) servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo”*.(p. 3). Estableciendo que dicho “código común” deberá tener articulación desde el nivel inicial hasta la educación superior. Los diseños curriculares contemplarán explícitamente alternativas curriculares, modelos institucionales y/o estrategias pedagógico didácticas para promover el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Este manifiesto respecto de la necesidad de que los DCJ expresaran un cuerpo unificado de postulados, se transmitió claramente en el documento; desde el cumplimiento de lo macro a lo micro institucional y sosteniendo, que la educación polimodal complementada con los trayectos técnicos profesionales debería cumplimentar en todas las jurisdicciones una carga horaria mínima de 900 hs. reloj anuales y la promoción de una carga horaria mínima de 1.080 hs. anuales en el mediano plazo (6 hs. diarias durante 180 días de clase ) ver cuadro 7. Como se dijo con anterioridad, podrían reemplazarse por módulos de TTP los espacios curriculares opcionales propios de cada

modalidad y los espacios de definición institucional, hasta un total de 7 espacios curriculares. La carga horaria de los mismos abarcaría hasta un 25% de la carga horaria total, lo que implica un máximo de 675 horas reloj en el caso de contar con 2700 horas reloj como carga horaria total de la Educación Polimodal. (Acuerdo A 17, 1998 p. 7)

Este Acuerdo, hace referencia y retoma el gobernador Reutemann y el entonces Ministro de Educación Daniel Germano en septiembre del año 2003 cuando decretan (Decreto 2840/03) acordar con los lineamientos establecidos para la conformación del Diseño Curricular Jurisdiccional, confeccionándolo bajo un total de 586 fojas y *“brindando un conjunto de propuestas de acciones flexibles, abiertas y viables, coherentes con la concepción de la educación sustentada en la Provincia, que orienta en aspectos específicos y se constituye en el marco para construir el currículo real en la Institución y en el Aula”*. Retoma éste dado que ya en el año 2001 mediante el Decreto N° 4052/02 se dispuso *“la implementación de la Educación Polimodal en todas las Escuelas de Enseñanza Media y Educación Técnica de la Provincia de Santa Fe, en consonancia con lo dispuesto en los Acuerdos Marco aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, Cuerpo que integra esta Provincia.”*. Ya para noviembre de 1999 Stanoevich habría firmado un decreto sobre aplicación de la LFE que hasta ese momento era resistido, al parecer, según datos de algunos entrevistados, la firma de ese decreto liberaría fondos nacionales como contraprestación.

Cabe destacar que pareciera una especie de *agujero negro* normativo el tiempo recorrido entre 1994 cuando el Ministerio de Educación de la Nación y el CFCyE expidieron las normativas necesarias para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, y el año 2003 cuando finalmente se implementa en la provincia. Nada menos que nueve años de implementación gradual de las reformas que implicó la LFE. En el mismo año se dicta la Resolución N° 515/03, mediante la cual se establece la consideración de las escuelas técnicas como polimodales. Esto generó el estallido de la crisis.

El Ingeniero Basílico expresaba *“esta resolución no fue pública, nosotros no tuvimos conocimientos de los detalles legales y simplemente nos bajaban línea, pero luchamos con todas las fuerzas para que esto no se implementara, porque íbamos a desaparecer”*

Las escuelas técnicas se adecuaron a la formación Polimodal establecida por la resolución mencionada con amplias resistencias y grandes complicaciones. Esta situación se vivió como una imposición.

El Prof. 1 de la EETP 322 exponía *“cuando empezamos a ver en concreto lo que teníamos que hacer, estábamos desesperados y a la vez perdíamos las esperanzas... todo lo que nos diferenciaba y daba nuestro sello característico estaba siendo olvidado”*.

En diciembre del año 2004 se sancionó la Res. N° 1231/04, que recuperó las características de las escuelas Medias y Técnicas para la elección de los cargos directivos y también se cambió el régimen de suplencias de docentes a través del decreto N° 2409/04, ponderando mejor y reconociendo todos sus antecedentes, incluso los profesionales, promoviendo así mayor equidad y justicia y estableciendo mayores posibilidades para los agentes que se encontraban trabajando.

La directora de la EETP 322 *“el acceso a los cargos directivos estaba siendo devastado, cuando en el año 2004 se modificó la reglamentación se estableció que para gestionar una escuela técnica debía acreditarse título técnico y título de formación docente, eso equilibraba las cosas”*.

Esta resolución marcó el inicio del proceso de rectificación. Los actores representativos del sector mediante la imposibilidad de llevar al aula algunas concreciones políticas reconocieron las complicaciones y el devastado proceso que sufría la educación técnica, por lo que instaron al gobierno a que tomara medidas. El Gobernador Obeid junto a la Ministra de Educación Carola Nin mediante el decreto N° 2944 del 27 de diciembre de 2004 aprobarían finalmente los Diseños Curriculares de los Títulos de Técnicos de Nivel Polimodal y mediante la Resolución N° 965/04 la instancia específica de obligatoriedad de los TTP. Esto concretó el proceso de reajuste. Algunos protagonistas lo vivieron de forma intempestiva y abrupta, casi como se vivenciaba todo por aquellos años.

El Ingeniero Basílico sostenía *“cuando se sancionó que los TTP serían obligatorios, sentimos que teníamos una posibilidad, que todavía podíamos seguir peleando para que no se cayeran años de formar técnicos en la provincia, no nos convencía, pero era algo”*.

El Prof. Wiñar expuso en la entrevista *“la oferta de los TTP fue una alternativa elegante para sobrellevar el “olvido” de la educación técnica en la ley federal... tenían que hacer algo porque la desaparición tal como estaba prevista no era posible”*.

En una nota del Diario El Litoral explicó Fernando J. Pisani, Director Provincial de Educación Media y Técnica durante el año 2004, que como parte del proceso de recuperación de la educación técnica, el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia reglamentó la obligatoriedad (por medio de la Resolución N° 965/04 al cursado de los TTP. *“Obviamente que con esto, la escuela pierde su identidad, se desmotiva a alumnos y docentes, ya que éstos ni siquiera podían exigir a aquéllos la asistencia a clase, pues podían pasar año a año sin cursar o sin aprobar las materias técnicas, que son las que le dan el carácter distintivo a esa modalidad”*<sup>75</sup>.

La resolución mencionada fue sancionada luego de los requerimientos de los sectores y de las cifras alarmantes en el pleno proceso de desaparición de la educación técnica, tal como se la conocía. Según el funcionario Pisani, quien en la actualidad tiene una postura crítica respecto de las medidas que antes sostuvo, la obligatoriedad de los TTP, a diferencia de lo establecido en los acuerdos marco tuvo implicancias "positivas" para las escuelas técnicas, así como también para los establecimientos medios que hayan implementado los TTP, porque *“les permitirá suprimir espacios repetidos que había en el polimodal y en el TTP y profundizar otros que estaban muy pobremente tratados o ignorados por la transformación”*, justificó. Por otro lado, la obligatoriedad de los TTP *“posibilitará jerarquizar nuevamente el título técnico de nivel medio y dar un nuevo empuje a la educación técnica en consonancia con el modelo de provincia, sociedad y país que queremos, que se basa en el trabajo, la producción, la justicia, la igualdad”*.

La situación llegó a su extremo dado que en la provincia se reglamentó la obligatoriedad del cursado de los TTP para garantizar que las escuelas técnicas no perdieran su sello característico. Cabe aclarar que los TTP no fueron exclusivos de las escuelas técnicas, y estos trayectos pudieron emplearlos en cualquier escuela de nivel Polimodal. Asimismo, las Escuelas de Artes tuvieron como oferta lo que se denominó los Trayectos Artísticos Profesionales (TAP). Lo que se reglamentó a partir de la resolución

---

<sup>75</sup> <http://www.intercol.org.ar/fjpisani/litoral/ttpobligatorioslitoral.html>

965/04 del mes de diciembre, luego del año más controversial de implementación para la modalidad técnica; fue la obligatoriedad a requisito de los actores institucionales.

El Prof. 2 EETP 322 explicaba *“los TTP eran opcionales, o sea que no podías ejercer una presión sobre el alumno para que cursara porque así obtenía realmente el título de técnico... con las horas sustituidas en los módulos no era suficiente, y se implementó la obligatoriedad para los TTP para empezar 2005 así. Creo que sumó confusión, porque fue una medida desesperada.”*

Lo que generó esta medida, fue a su vez, la posibilidad de que cada escuela determinara la alternativa de un cuarto año obligatorio pero con la misma cantidad de horas. Sumó aún más difusión al discurso y más complicación a la trama, ya que al igual que la propuesta previa a la ley se cursaba un total de seis años.

*“No implica ni creación de horas ni nada, sino una mejor distribución de las mismas pensando en los alumnos, pues ya son bastantes las 2.700 horas del polimodal para sumarle unas 1.700 horas del TTP, todo en tres años”,* argumentó Fernando Pisani en la entrevista mencionada con anterioridad. Esto sucedió en las escuelas técnicas tradicionales en su mayoría, ya que en las agro técnicas por ejemplo, esta carga horaria estaba ya distribuida en tres años, por ende no se modificó.

Considerando que la LFE comenzó a implementarse en el año 1994 en la provincia y la adopción de la gestión había sido en orden de gradualidad, el tiempo desarrollado hasta la implementación del nivel Polimodal fue de casi diez años. A lo largo de esos años, se ha cuestionado fuertemente respecto de los procesos de consulta, la elaboración y consideraciones respecto de los documentos producidos para la implementación. Los Diseños Curriculares aprobados en el año 2004, los Decretos y Resoluciones que se firmaron para su correspondiente implementación, dan cuenta de ese proceso y aunque el mismo ha sido descrito según la información recabada por diferentes medios - fuentes bibliográficas, entrevistados y diarios zonales - resulta imposible establecer criterios de objetividad entre las voces de los involucrados y los recorridos políticos. Las implicancias son plasmadas en dichos discursos.

En la entrevista al Ex secretario de CONET manifestaba *“Una de las quejas que nos hacían los agremiados, era el tiempo que pasó, hasta que finalmente se adoptaron los TTP. Nosotros*

*estábamos a la deriva, luchamos un montón, pero el mensaje que no podíamos dejar de ver era que el gobierno intentaba liquidar a la industria, y nosotros como técnicos y formadores de técnicos, eramos un daño colateral... la realidad es que seguimos como pudimos, pero haciendo en el aula casi lo mismo que hacíamos antes de que se sancionara la ley ”.*

Aquí surgen algunas cuestiones sobre las que es necesario profundizar y sobre las cuales han trabajado algunos de los autores (Vior 1999; 2003 - Wiñar 2007) que se han considerado en el trabajo. Por un lado las dicotomías manifiestas respecto de los procesos de consulta y la carencia de actas o documentaciones que lo atestigüen, a lo largo de estos diez años, y por otro, asociado al surgimiento de los conceptos de *competencias* y de *formación modular*, el postulado del concepto de *empleabilidad*.

Feldman (1998) descrece del modo con que se encaró la participación en el proceso de *“las actuales reformas (que) consiste en inducir un juego en el que un solo jugador tiene la iniciativa y domina el proyecto marco.....y la disparidad en la posición de los participantes...Unos constituyen equipos profesionalizados para generar iniciativa política, son operadores especializados. Otros son individuos que deben responder mientras cumplen otras tareas y responden a diversas obligaciones.”* ( p. 45-46) lo cual referencia a la dificultad manifiesta por los gestores institucionales que han sido entrevistados a lo largo del trabajo. Asimismo, retomando los conceptos citados anteriormente desde la postura de Albergucci, y por ende desde los documentos que se analizaron precedentemente, se retoma la lógica de la demanda, como la capacitación relacionada con una determinada tarea productiva y con la organización y tecnología propia de esa actividad, fundamentando la misma bajo la conformación de las *“ofertas a término con ajuste permanente a los requerimientos del mercado laboral...y (la) relación de la institución oferente con la empresa industrial o de servicios del ramo”*.

Wiñar (2007) analiza esta concepción y manifiesta que los objetivos de formación que plantea Albergucci tienen como marco de referencia conceptos vinculados con los cambios en la organización del trabajo y la inadecuación de la formación técnica tradicional para afrontarlos. Al respecto menciona, aunque no profundiza su tratamiento, conceptos como empleabilidad, competencia, creciente intelectualización del trabajo, producción

flexible, que apuntan a sugerir un escenario post-fordista en el que se debería desempeñar el técnico. (p. 12)

El discurso de Albergucci (1997) que Wiñar (1999; 2003) critica enfáticamente responde a una lógica de producción que no cuestiona las demandas empresariales de los grandes sectores ni la de los grupos de financiamiento internacional que sostienen los fundamentos de algunas decisiones políticas. Además, en pleno período de crisis, con la caída del empleo industrial realiza planteos - al igual que Hernández (2003) - sobre la necesidad de fortalecer la enseñanza técnica para actividades laborales polivalentes vinculadas a los procesos tecnológicos. Pareciera una dicotomía discursiva para revisar.

Asimismo, Finocchio (2001) destaca en su estudio que *“La inclusión de la posibilidad de cursar módulos de los TTP dentro de los Contenidos Diferenciados fue posible porque paralelamente se definió que la formación técnico-profesional se desarrollaría en forma modular a través de Trayectos Técnico-Profesionales que podrían cursarse en paralelo a cualquiera de las cinco modalidades, con posterioridad al egreso del Polimodal o parte en paralelo y parte con posterioridad a él, ya que cada uno de los Trayectos estaría organizado para formar en familias técnico-profesionales y para ir alcanzando diferentes niveles de competencia acreditables”* (p. 421)

Parafraseando a la misma autora, la discriminación entre formación general y formación técnico-profesional buscaba resolver al menos cuatro problemas: 1) prevenir las altas tasas de deserción de la educación técnica tradicional<sup>76</sup>, 2) dar alternativas de formación contextualizada también a quienes tuvieran la intención de cursar un Polimodal en ciencias naturales o en ciencias sociales, en especial a quienes buscaran una formación técnico-profesional en áreas como la salud y el turismo, que poseen buenas expectativas ocupacionales y que se complementan adecuadamente con una mayor formación básica profundizada en esas disciplinas, y 3) facilitar la concentración de equipo costoso en algunos establecimientos para que se utilice en forma intensiva en ofertas de formación técnico-profesional para estudiantes que pueden estar cursando el Polimodal en esos mismos establecimientos o en otros.

---

<sup>76</sup> Puede retomarse el capítulo II del presente trabajo con las estadísticas aportadas por la autora Gallart (1985)

Esta flexibilización de la oferta técnica, generó repercusiones negativas que han sido descritas en el presente trabajo, y entre otras dificultades de implementación, las definiciones estructurales y *“la aprobación de Contenidos Básicos no fueron, a juicio de los equipos provinciales, dispositivos suficientemente orientadores para garantizar la elaboración de nuevos diseños curriculares provinciales compatibles entre sí ni -mucho menos- para orientar la transformación institucional en los tradicionales establecimientos de educación secundaria, bachilleratos, comerciales o escuelas técnicas. En consecuencia, se fue llegando a la conclusión de que era necesario acordar también Estructuras Curriculares Básicas.”* (Finocchio, 2001 p. 421)

Entendiendo que en el debate se establecen ciertas diferenciaciones considerables entre el empleo y la empleabilidad - así como la importancia de estas diferencias en las definiciones estructurales y curriculares de la educación técnica-, se retoma lo que expone Spinoza (2005) cuando dice que la empleabilidad *expresa las relaciones entre calificaciones y empleo* (p. 87). La empleabilidad, hace referencia, a aquellas condiciones que deberían tener los individuos para poder participar en el mercado de trabajo de la sociedad del conocimiento. Se plantea que la sociedad es otra, por ende las posibilidades de acceder a un trabajo también han cambiado, los autores que se han trabajado a lo largo de la tesis manifiestan un reconocimiento de este cambio social y de la crisis que generó la caída del empleo industrial. Las condiciones y capacidades de los individuos serán las que determinen su empleabilidad; esto en un mercado de trabajo, que es visto como un ente estanco debiendo adaptarse quienes quieran ingresar. Sostiene Spinoza, que la historiografía muestra que el empleo es sólo una de las formas que adopta el trabajo y, en su forma asalariada, se ha transformado en forma continua. Esto es el resultado de relaciones conflictivas entre el capital y el trabajo de carácter estructural. Por lo cual, surge el planteo respecto de la necesidad de reconfigurar la oferta académica de la formación técnica atendiendo a estas diferencias. En los documentos que sostuvieron la reforma educativa esto se vio plasmado.

En la entrevista el Ex Secretario de CONET argumentaba *“si lo que se tendía era a la federalización de la educación y a ampliar las ofertas de posibilidades de acceso, siguiendo el paradigma de*

*la empleabilidad lo que se conseguía era lo contrario, porque se reducían las alternativas laborales para los jóvenes”*

Según el glosario de INET la empleabilidad *“se refiere a estrategias pedagógicas que contribuyen a diversificar las alternativas de empleo del trabajador/a y a facilitar sus futuras reconversiones laborales. Las estrategias formativas más utilizadas para facilitar las condiciones de empleabilidad del sujeto se refieren al refuerzo y aumento de sus capacidades básicas y de fundamento (formación general contextualizada) y al desarrollo de competencias técnicas genéricas (correspondientes a determinados ámbitos de desempeño). En esta estrategia el desarrollo de competencias técnicas específicas se desarrollan pensando en un grupo de ocupaciones o puestos de trabajo y no se construyen exclusivamente a la medida de un puesto o por la exigencia de un tipo dado de empresa”.*

En el marco de las crisis económicas, financieras y productivas y con algunos debates planteados entre las teorías críticas y las teorías del consenso respecto de lo que implica reducir el trabajo al empleo; se establece un panorama competitivo y de tensión constante que está presente en el mundo académico también, el cual no sólo está involucrado en luchas de poder posicional, (Berstein, 1996) sino que debe definir las concreciones de las propuestas que *pareciera*, permanecen teóricas, en este trabajo se han relevado datos de interés respecto del paso de esas propuestas de la teoría a la implementación.

En vistas que el CFCyE no ha elaborado documentos de análisis comparativos entre los diferentes DCJ, a fin de realizar un seguimiento de lo establecido en el Documento Marco A8; y que tampoco se han dado a conocer documentos oficiales de análisis y consideración de los conceptos innovadores que ha instalado la LFE es que se realizan las siguientes consideraciones.

La propuesta de los TTP dejó librada a la independencia de cada supervisión y de cada institución el aspecto fundamental de la articulación entre un nivel y el otro, permaneciendo éstos escindidos, le llevó un año de funcionamiento institucional al gobierno provincial establecer la necesidad de la obligatoriedad de los TTP. También se dejó librado a las instituciones, las gestiones de convenios con diferentes empresas, fábricas donde los alumnos pudieran realizar el trayecto final de los TTP referido a las prácticas

profesionalizantes, lo cual sería el eslabón vinculante en función de la empleabilidad de los alumnos. Algunos de los cuestionamientos que surgen: está la escuela en condiciones de determinar estas áreas? esto se condice con los fundamentos de la LFE si queda librado a las competencias personales de los sujetos? que vínculos logran establecerse entre la ética del trabajo, las competencias profesionales y el discurso que fundamenta la reforma? El debate permanece abierto aún.

Parafraseando a Riquelme (2004) se destaca la idea que durante un largo período de la historia argentina la educación adquirió un amplio reconocimiento como factor decisivo para la movilidad social, en un contexto en el que la aspiración de igualdad se encontraba fuertemente arraigada en la cultura popular. Sin embargo, uno de los cambios decisivos en la sociedad argentina en el último cuarto del siglo pasado, fue la tendencia al incremento de la desigualdad de ingresos, esto sumado a la creciente fragmentación del sistema educativo, con fuertes rasgos de inequidad que contribuyó a la desigualdad social resultante y al impacto en el vínculo entre educación, trabajo y gasto público.

La LFE hace referencia en sus artículos 15, 16 y 17 al vínculo entre educación y trabajo. Estos artículos valoran el papel del trabajo como metodología pedagógica, la formación en y para el trabajo y la alternancia entre escuela, empresa y fábrica. Albergucci (1997) en este trabajo que realiza tiempo después de aprobados los acuerdos marco para los TTP, concluye que *“la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo constituye, por lo tanto, una innovación pedagógica para todo el sistema educativo en todos los niveles y modalidades de la estructura académica. La formación para y en el trabajo debe comenzar desde la educación básica, con las competencias, aptitudes y conocimientos generales...”* (p. 87)

El debate entre la vinculación de la escuela con el mundo de trabajo no se profundiza en el presente estudio, pero estas consideraciones ameritan cierto análisis comparativo entre lo que se concluye como una propuesta innovadora en este área, frente a un recorrido historiográfico que se ha hecho en este trabajo (Gallart, 1987; 2006; Riquelme, 2004 - 2006; Wiñar, 1998; 2007; 2010) y que describen que esta vinculación existía previamente a la LFE. Específicamente en el período histórico de vigencia del CONET.

En un análisis comparativo de las propuestas curriculares del sistema CONET, con las generadas luego de la LFE se establece que mientras que en las primeras había una secuencia básica determinada para cada especialidad, y existía un registro continuo de documentación y coordinación entre el aula y el taller; en las segundas, la vinculación entre aula y taller fue tendiendo a desaparecer para que el aula fuera un taller formador de competencias profesionales. Ya no se trabajaba además del fortalecimiento de conocimientos teórico-científico la enseñanza de oficios, sino que se generaba la transmisión de conocimientos teóricos-científicos para la construcción de competencias tecnológico-profesionales. No ha sido esclarecido a que contexto quedan relegados los oficios.

El ex Secretario CONET argumentaba en la entrevista *“nosotros nos reuníamos con los coordinadores de cada área y teníamos un pleno registro de lo que pasaba en las escuelas, cada docente tenía la planilla de seguimiento para ordenarse y saber que tenía que dar en clase, estaba todo bien organizado... no digo que era la mejor forma, pero al menos teníamos la estructura armada y la explotábamos lo mejor posible”*

Con el cambio propuesto tras la LFE, como ya se dijo, la gestión escolar determinó aquellas adaptaciones necesarias para evitar la desaparición. La directora de la EETP322 al ser entrevistada brindó documentación de concreción curricular institucional, respecto de las adecuaciones necesarias para implementar la formación Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas en la Modalidad de Producción de Bienes y Servicios y el Trayecto Técnico Profesional de Equipos e Instalaciones Electromecánicas aprobados por Res. CFCyE 80/97 y Res. 86/98 respectivamente. Los criterios de construcción del plan de estudios se corresponden con los establecidos en el Acuerdo Marco Serie A17 y Serie A12. El mismo permite en su programación anual diferentes variantes y ubicación de espacios curriculares por año, que deben respetar la secuenciación establecida en los acuerdos federales para la tecnicatura. **ver cuadro 6-7**

Por ende, *queda librado a cada una de las jurisdicciones y de las instituciones educativas la definición final de los contenidos estructurados para que los mismos sirvan*

*de base para la adquisición de competencias técnicas*<sup>77</sup>. Para generar articulación entre el Polimodal y la oferta del TTP, se acataron las normas sobre la sustitución de espacios curriculares por módulos de TTP como puede verse en el **cuadro 7** respecto de la secuenciación establecida en los acuerdos federales y luego de cursado el año 2004 se sancionó la resolución que hace mención a la obligatoriedad de estos, pero mientras tanto, representaron una oferta opcional.

Es decir, los contenidos de las ex escuelas técnicas se reordenaron en nuevos espacios curriculares, que hicieron que perdieran la identidad en los primeros años de formación que tenía su origen en la formación técnica específica que brindaban. La desaparición de estos espacios curriculares llevó a una redistribución de la carga horaria que tenían estas materias de la rama técnica en nuevos espacios curriculares. Un ejemplo de ello es la aparición de espacios como Formación artístico -cultural y Formación ética y ciudadana, a las que se le asignaron horas que en el antiguo plan de estudio correspondían a materias como taller y dibujo técnico. La formación técnica - práctica que se ofrecía en el antiguo plan de estudios se concentró a partir de la reforma, en el espacio curricular denominado Educación Tecnológica, en donde se incluyen contenidos propios de taller y dibujo técnico, entre otros. La manera en cómo cada institución abordó estos cambios, dependió de la historia institucional y de situaciones concretas como las características de sus antiguos planes de estudios, el plantel docente y metas educativas, entre otras.

Analiza Filmus, (2001) que la exigencia de doble escolaridad en las escuelas técnicas, presiona al alumnado implicando un esfuerzo mayor, la crisis de la demanda industrial de mano de obra castiga a la educación técnica de nivel medio, mostrando un marcado crecimiento de la tendencia a privilegiar estudios terciarios, incentivado esto por un proceso de devaluación de credenciales que premia a los mayores niveles de instrucción. Entre otras cosas, se corresponde con lo antedicho respecto de la contraposición entre empleo y empleabilidad. ¿que posibilidades laborales tiene el técnico de nivel medio por

---

<sup>77</sup> La cursiva es propia

sobre el técnico de nivel superior no universitario en este contexto? Los interrogantes son apenas el comienzo.

El Prof. 3 EETP 478 exponía *“antes de la reforma los chicos abandonaban la escuela técnica porque les resultaba difícil y era mucho tiempo dedicar seis años a estudiar, incluso aquellos que veían que saldrían con un título, muchas familias necesitaban que los chicos trabajen, principalmente los varones que siempre fueron mayoría en las escuelas... después de la LFE teníamos menos alumnos, ninguno quería dedicar todo el día mañana y tarde a estudiar”*

Gallart (2003) sostiene que la escuela técnica tuvo desde sus inicios una vocación que buscaba integrar un nivel alto de contenidos técnicos y científico tecnológicos con una formación laboral que permitiera a sus egresados ingresar al mercado de trabajo al terminar la formación secundaria, mediante esta formación adquirirían cierta competitividad y a la vez productividad.

El Prof. 2 EETP 322, del área taller de la Tecnicatura en Instalaciones Electromecánicas en la entrevista acusaba; *“la principal complicación fue que los TTP eran opcionales, y los que nos bajaron en los acuerdos marcos, distaban mucho de los aportes que habíamos realizado con los compañeros en reuniones eternas de trabajo plenario para elaborar propuestas... eso se reflejó en la primer promoción, porque de tener aproximadamente 30 egresados de la carrera, ese año tuvimos solamente 6... estábamos desesperados, pero era opcional, y los chicos no optaban”*

Lo amplio del enfoque, exponía al alumno frente a la decisión de elegir, lo cual suscita planteos que exceden este trabajo respecto de la formación vocacional que implica la rama técnica, y la necesidad de trabajar junto al alumnado la orientación vocacional en etapas previas. Esta vinculación entre la formación vocacional se relaciona con el abordaje que se realizó para la definición de los perfiles profesionales de los técnicos. Al respecto, sostiene Wiñar (2007) que los obstáculos que se encuentran en el mercado laboral están determinados por carencias del lado de la oferta, más que de la demanda. Lo cual vuelve a plantear el interrogante de inicio de este apartado *¿formación para el trabajo? ¿y para que tipo de empresas?*

Los Documentos Base de los TTP definen el perfil profesional y los criterios que orientan el desarrollo curricular en los niveles provinciales e institucionales. Esos perfiles

profesionales atienden - en teoría - a aspectos que tienden a justificar la integridad de los cambios que se realizaron con la reforma; por un lado, el hecho de que los perfiles profesionales se acordaron con los sectores empresariales, gremiales y docentes, representados a través del CON-ET, y por el otro, que se pretendió atender flexiblemente a las diferentes realidades sociales, económicas, productivas y educativas de las distintas provincias atendiendo como prioridad a un criterio de unidad en la formación. Esto lo explica muy claramente Wiñar (2007) en su análisis de las razones y sinrazones que fundamentaron la reforma educativa de la educación técnica y en la entrevista realizada

*“razones y sinrazones porque fueron acciones hechas contra justicia y fuera de lo razonable y debido, en muchas obras intentamos mostrar junto a Susana y otros autores que el probable curso futuro a que se apuntaba respondió más a intereses personales que a los que debían responder en ciertos cargos que tenían algunos funcionarios políticos de la época.”*

Como se dijo con anterioridad, el proceso de consulta no queda expresamente registrado y a lo largo de las entrevistas, los actores que han participado lo han hecho jurisdiccionalmente, por lo cual no ha quedado debida documentación de que los foros que se realizaran en la provincia impactaran en concreto en los Acuerdos Marco. Los docentes entrevistados descreen de este hecho.

El Prof. 1 EETP 322 comentaba *“los cambios que tuvimos que ir haciendo los docentes fueron inverosímiles, de a poco dejábamos de tener el taller, que había sido el corazón de la técnica, todos dudábamos de lo que hicieron con los Acuerdos, era muy diferente a las propuestas de trabajo de las escuelas, los colegas que estaban en las otras técnicas nos contaban y todos pensábamos eso”*

No se puede desacreditar la postura del gobierno respecto del proceso consultivo, pero las entrevistas realizadas dan cuenta de este descreimiento en la práctica, no sólo en cuanto a la propuesta curricular, sino también en cuanto a la propuesta de los perfiles profesionales de cada TTP.

Inés Dussel (2001) sostiene que *“La confección de los CBC se produjo en el marco de un “ministerio sin escuelas”, es decir, sin instituciones escolares gestionadas directamente por el gobierno central. Los contenidos curriculares fueron confeccionados en un proceso complejo que integró a especialistas didácticos y especialistas en las disciplinas y que recogió opiniones de distintos sectores sociales, y fueron acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por*

representantes de los gobiernos provinciales. Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de una fundamentación técnico-disciplinaria y una legitimidad” (p. 12) Y si bien los autores citados precedentemente no desmienten la existencia de este proceso consultivo presentan dudas respecto de las conclusiones arribadas en relación al trabajo realizado.

Los entrevistados acuerdan con que los planes de estudios de la enseñanza técnica de la etapa CONET, proponían una estructura curricular con un doble anclaje: la "formación práctica" y la "formación conceptual", las cuales posibilitaron a los egresados un desempeño exitoso en los estudios de nivel superior, así como su empleo en plantas productivas o en oficinas técnicas. Esta propuesta sólo se mantuvo vigente en la Ciudad de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén, jurisdicciones en las cuales la sociedad resistió la aplicación de la LFE.

En nuestro caso, las consecuencias del impacto han sido negativas y pagadas con creces, no sólo desde el desmantelamiento de la escuela técnica santafesina, sino también desde las implicancias que esto tuvo en las certificaciones otorgadas a los egresados del ciclo Polimodal con el agregado del TTP, los cuales, además de desconocer el detalle de sus incumbencias profesionales, no recibían al egresar un título de técnico, sino una certificación del trayecto recorrido.

Respecto de las certificaciones, los problemas generados han sido muchos. *“A partir de 2004 el INET difundió documentos de trabajo que presentan los problemas originados por la reforma educativa en términos de dificultades en la aplicación de las normas y de diseño curricular. Pero aunque estas dificultades existen en gran escala, la cuestión de fondo es la inconsistencia del modelo que sustenta la reforma. Especialistas, directivos y docentes han señalado problemas de articulación entre la EGB y el Polimodal, los cuales ya han sido descriptos: primarización de los octavos y novenos años de estudio, excesiva carga horaria por la suma de los TTP y la Educación Polimodal; perfiles profesionales adoptados que fueron definidos al margen de las reales condiciones y necesidades productivas del país. A estas cuestiones se suman problemas de aplicación derivados de los tiempos de maduración de los estudiantes, la falta de capacitación previa de los docentes, carencias en infraestructura y equipamiento, etc. En muchos casos los establecimientos educativos debieron decidir por sí mismos la modalidad del Ciclo Polimodal que adoptaban y los contenidos de los TTP. En general lo hicieron tratando de proteger el espacio laboral de sus*

*docentes. Todos estos hechos han incidido negativamente sobre la calidad de la educación y sobre el valor de los certificados de esta modalidad en el mercado de trabajo". (Wiñar, Vior 2005)*

Estas debilidades y falencias han sido reconocidas por las autoridades del INET, según expresan Vior y Wiñar (2005) en una reunión con la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, el 9 de marzo de 2005, la directora del INET, María Rosa Almandoz, después de una minuciosa descripción que da cuenta del estado caótico en que se encontraba la educación técnica en el país, afirmó que "*(...) si bien las instituciones de formación de técnicos medios son las que tienen más identidad e historia, son también las que más han sido jaqueadas y golpeadas desde que se introdujeron los cambios en los años '90. (...) Tenemos una dispersión muy grande de títulos. Estamos hablando de cerca de 1.537 títulos diferentes y de 2.073 planes de estudio diferentes. Es decir que no solamente existe una gran multiplicidad de títulos en la forma de nombrarlos, sino que también hay planes diferentes para un mismo título". (p. 5)*

Aunque parezca asombrosa la cifra, esto se debe a que como se expresó con anterioridad, las elecciones de planes de estudios estuvieron basadas en las combinaciones posibles que se generaron a partir de las cuatro modalidades del Polimodal con el complemento de las trayectorias de los TTP. Estos Itinerarios Formativos electivos para cada Institución eran determinados por las escuelas, y por ende, en una misma jurisdicción convivían alternativas similares en profundidad pero diferentes en apariencia. Expuso Pisani a los medios de comunicación en el año 2004 "*El alumno que quiere terminar en el tercer año del Polimodal puede hacerlo y se le otorga un certificado, hasta la resolución de Obeid los alumnos no estaban obligados a cursar los TTP y el cuarto año, fue la salvación para la escuela técnica"*

En la entrevista con el Prof. 2 EETP 322 éste sostenía "*en el caso de la escuela donde yo trabajaba, la modalidad fue la de Bienes y Servicios y se llamaba "Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas con Polimodal en Bienes y Servicios". Para los docentes de taller era una complicación, muchos quedaron cesantes porque no tenían las materias específicas y pasaron a trabajar de tutores cuando antes daban dibujo técnico por ejemplo... fue traumático"*

Luego de los años de implementación, de los procesos de adaptaciones curriculares, de las adecuaciones entre los planes existentes y los nuevos que debían implementarse, se generó una fractura y no fueron solamente los docentes los que saldaron esas deudas. En la

entrevista con los responsables directos, todos presentan dudas respecto de los saberes que pueden acreditar los egresados de ese período.

Como inicio de un proceso de mejora de la educación técnica, en el año 2005, tan sólo a un año de haberse firmado en Santa Fe el decreto de aprobación de los perfiles técnicos, (decreto 2944/04) se inició un camino de rectificación y generación de una nueva propuesta de Ley, la cual le daría a la educación técnica la posibilidad de consolidarse como alternativa diferenciada de la modalidad secundaria tradicional; la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058.

## **Conclusiones**

La transformación educativa acontecida en el nivel secundario de la provincia de Santa Fe por la implementación de la LFE, implicó para las escuelas de educación técnica, el enfrentamiento y ruptura con la cultura de sus tradiciones, su historia institucional e incluso sus vínculos con la formación laboral.

En el proceso que se ha descrito a lo largo del trabajo, la reforma implicó que las escuelas adecuaran sus planes de estudios, sus estructuras, el modelo organizativo e institucional e incluso en algunas circunstancias sus distribuciones edilicias a fin de cumplimentar con los requerimientos del gobierno provincial y nacional. Esto generó que en muchas circunstancias se conservaran hasta la actualidad, a más de veinte años de la reforma de la LFE, las tradiciones y costumbres de las escuelas previas a la etapa estudiada. Esto se evidencia en la terminología con la que los actores involucrados siguen referenciando a las Ex Escuelas Nacionales de Educación Técnica, las mismas representadas como un ícono de la formación profesional técnica y como se ha percibido en las entrevistas una desazón respecto de lo que implicó el período de implementación de la reforma educativa.

En lo que respecta al nivel de las políticas educativas, se pudo evidenciar que la transferencia de los servicios educativos de la nación a las provincias desencadenó un proceso de transformación en las escuelas, que generó inicialmente el cambio de denominación de las escuelas transferidas, conocidas hasta la actualidad como las “ex enet” o “ex conet” y que llevó a la jurisdicción a un proceso de homogeneización ampliamente resistido por los actores. Este proceso acarreó consecuencias hasta la actualidad y fue registrado por los docentes del área específica como uno de los procesos que generó mayor impacto en la educación técnica de la historia santafesina.

El proceso de definición curricular que llevaron a cabo las instituciones para “ajustarse” a lo que demandó la reforma fue disruptivo, percibido inicialmente como una amenaza al sector y resistido por los actores involucrados como docentes, alumnos, directivos, pero a la vez solapado y silenciado por algunos representantes del sector que

acunaban la bandera política de turno a nivel gubernamental y nacional. Casi dos décadas después de la reforma educativa, pareciera que la LFE permanece *demonizada* para el sector técnico como si el texto de la ley englobara todos los fracasos de la historia de la educación técnica.

Los entrevistados dieron descripciones de algunas diferencias marcadas entre los procesos de consulta para la aplicación de los planes de adaptaciones curriculares y los documentos guía que finalmente se implementaron. Estas contradicciones se sostienen luego en el descreimiento que presentan autores como Vior (2003) y Wiñar(2007) respecto de la carencia de actas que acrediten estos procesos consultivos.

Considerando este hecho, a lo largo de la lectura y análisis de la documentación hallada se han podido arribar a algunas conclusiones:

Que la reforma curricular implicó por un lado, una fuerte disminución de la formación especializada y por otro, una importante ampliación de la formación general básica reflejada en la incorporación de materias de la rama humanística, tal vez porque estas materias aluden en cierto sentido a una formación generalista en contraposición con una formación básica, asociada esta última a las ciencias básicas y a la formación tradicionalmente conceptual.

Que la puja entre el protagonismo de las prácticas de taller tradicional en todas las especialidades de la educación técnica y la paulatina pérdida de protagonismo de éste área hasta convertirse en una práctica en proceso de desaparición, dejó paso al aula-taller, como una categoría en sí misma.

La modificación que dio surgimiento a la educación polimodal además de resistida fue ampliamente criticada por el sector técnico, no sólo por el creciente protagonismo de las materias humanísticas sino también por la estructura modular que hizo que las ofertas fueran divergentes y en algunas instancias confusas por tener núcleos simultáneos y similares pero a la vez diferenciados; esto impactó negativamente en el creciente número de certificados que debió otorgar INET en los primeros años de egresados, así como en la dificultad creciente del sector docente-técnico para comprender la estructura modular sin la

formación específica correspondiente. A su vez, esta cuestión, en muchos casos fue resistida y criticada sin una visión global de la temática que autores como Braslavsky (1995), Dussel (2007) y Finocchio (2001) abordan mostrando un panorama general de necesidad de las reconfiguraciones implementadas en la reforma.

Estos aspectos que han sido relevados son de peso, pero sin duda, que el mayor punto de dificultad de la LFE ha sido la implementación y surgimiento de los TTP como una propuesta *opcional de complemento*.

Hablar de formación complementaria y opcional posiciona a la educación técnica como una “alternativa”; espacio que ha sido intensamente resistido por el sector a lo largo de sus años de surgimiento en la Argentina. Éste carácter, ha sido el más controversial y el que generó mayores resistencias, impactando de lleno en las estadísticas de egresados. Estas modificaciones conjuntamente con la desaparición de la titulación técnica como una oferta particular, llevaron a romper con muchas de las marcas distintivas de estas históricas escuelas. Los cambios implementados tuvieron consecuencias no sólo a nivel de las prácticas docentes, sino también en la formación de los alumnos y en la vida de todos los actores institucionales. Los datos recolectados de diferentes fuentes bibliográficas, los aportes recuperados de distintos autores y los análisis realizados, permitieron evidenciar cómo el currículum se constituye a lo largo de los diferentes momentos y niveles de especificación curricular ya sea en una herramienta de trabajo habilitadora u obstaculizadora de los procesos educativos. Desde un nivel teórico no sólo funciona como lo prescripto en los diseños curriculares y planes de estudio, sino también como herramienta política que genera en las instituciones cambios como unidad de trabajo de los docentes, como hipótesis áulica.

En las concreciones áulicas de la educación técnica, ha sido muy difícil que este proceso resulte productivo, ya que los actores ejecutores del proceso curricular, los docentes, descreían profundamente de la propuesta teórica de los diseños, y lo vivieron como una imposición arbitraria. Esto dio cuenta de un proceso de fracaso cuando en el año 2004 se sancionó a nivel provincial una resolución de obligatoriedad para los TTP. Este

fue el inicio de la revisión de las reformas de la LFE que generaría más adelante la demanda de una nueva ley para el sector.

El desgaste de la relación entre la educación y el trabajo, si bien no fue objeto de estudio de este trabajo, ha sido una de las variables más complejas en el nuevo enfoque, y la cual sostenía como se expuso en el capítulo uno, el surgimiento y consolidación de la educación técnica como formación laboral.

Entre las cuestiones que no se han descrito aquí pero que han generado aportes de trascendencia al sistema educativo a partir de la sanción e implementación de la LFE y aunque son aspectos de diferentes áreas se pueden mencionar las políticas compensatorias como el plan social educativo, las apariciones de tutorías docentes para aquellos que perdieron horas cátedras de taller y que por su escasa formación docente se los ubicó como “tutores” a fin de que no perdieran el trabajo.

En la comparación realizada en el capítulo II se ha podido observar, que además de la pérdida de cargos y la desaparición de horas cátedras específicas, en la transferencia de los servicios educativos nacionales a la provincia, lo que también quedó evidenciado fue el escaso protagonismo del Ministerio de Educación provincial para las decisiones de implementación. Las escuelas se transfirieron como un paquete cerrado y la provincia, con la gestión de ese momento a cargo, las recibió sin una postura crítica al respecto y sin mayores intervenciones, la adhesión fue total. Las consecuencias las afrontaron los docentes en la escuela. La Dirección Provincial de Educación Técnica se muestra más crítica en la actualidad que en el proceso de implementación de las reformas mencionadas.<sup>78</sup>

Se implementó una política curricular que introdujo modificaciones sin precedentes en la escuela secundaria; la redefinición de las modalidades que ordenaban las diferentes ofertas de formación y un margen considerable de definición institucional de sus respectivos proyectos curriculares, lo cual remite a la formación profesional por

---

<sup>78</sup> [http://archivo.lacapital.com.ar/2006/11/11/opinion/noticia\\_341911.shtml](http://archivo.lacapital.com.ar/2006/11/11/opinion/noticia_341911.shtml)

competencias. Esto determinó cambios al interior de las instituciones educativas que se complementaron con otras acciones como la elaboración de un diseño curricular que contemple una formación general atendiendo a los CBC y una formación orientada en el Polimodal.

El impacto de los cambios propuestos se tradujo en una desestructuración de las formas tradicionales de trabajo en las escuelas, donde docentes y directivos tuvieron que asumir tareas de definiciones curriculares que hasta el momento no habían asumido. Todo esto con escasas propuestas de formación docente.

Las políticas educativas implementadas durante el proceso de reforma, alentaron la “autonomía institucional”, potenciando la flexibilidad curricular, según argumentan los textos de Albergucci (1997) y Hernández (1998) pero, entre los entrevistados ha quedado de manifiesto que esto se tradujo en incertidumbre y desolación, ya que no se sostuvo por un acompañamiento técnico-pedagógico necesario. Fue responsabilidad de los equipos de gestión y de algunos grupos de docentes la tarea de definir la oferta educativa de la escuela y garantizar la continuidad institucional (Carranza y otros, 1999). Esto hizo que las propuestas zonales fueran contradictorias o incluso se superpusieran y se tradujo en el análisis final de las autoridades de INET en la multiplicidad de títulos y certificaciones.

Al interior de las instituciones educativas el proceso de reforma curricular se definió en función de ciertos intereses y tradiciones atendiendo a las posibilidades de cada contexto. También se notó una marcada ausencia del protagonismo del gremio y los sectores representativos de AMET aparecen como ausentes, al menos en la capital provincial.

Entre los docentes entrevistados, se ha escuchado que los jóvenes egresados con certificaciones de la modalidad Producción de Bienes y Servicios y el complemento de los TTP de Equipos e Instalaciones Electromecánicas - por tomar un ejemplo trabajado - han perdido posibilidades laborales concretas e inserciones en el mundo del trabajo.

La escuela técnica tradicional estaba articulada a una tradición disciplinaria basada en el aprendizaje de oficios que acentuaba el conocimiento de cada especialidad;

posibilitando la inserción laboral de sus egresados en el mundo de la producción y la industria. Por el contrario, los cambios curriculares que llevó a cabo la transformación educativa se inscriben claramente en una tradición más “académica”, que introdujo materias propias de las humanidades y ciencias sociales dejando el espacio de las técnicas básicas enfocado a las “nuevas tecnologías”, lo que generó una formación generalista y tendiente a la desaparición del taller y por ende de la práctica propia de cada disciplina técnica.

La creación del CONET, en pleno desarrollismo del país, implicó la superación de elementos de un paradigma caduco para la década del 60 donde la intención apuntaba a la eficacia y excelencia de la oferta técnica. Se amparó esta propuesta en la formación laboral que fortalecía el modelo de país de aquellos años junto al surgimiento de instituciones de la rama. Pero quedó demostrado que la institución tal como se la conocía tendía a la desaparición, producto de la caducidad del modelo económico productivo y la autarquía de la gestión. Aún hoy, quizás como una especie de nostalgia del pasado, hay actores institucionales que añoran las “épocas del CONET”. En el trabajo y el relevamiento historiográfico de los autores que investigan la temática, se observa que la reforma educativa era necesaria, y que la educación técnica ameritaba un tratamiento y análisis diferenciado, pero también que las políticas impulsadas no fortalecieron la modalidad.

Entre las cuestiones de mayor impacto en la rama, lo que se refiere a educación y trabajo, ha sido una de las consecuencias más negativas de la reforma educativa como se mencionó anteriormente. Por un lado por lo descrito precedentemente respecto de la implementación curricular y del vínculo entre Polimodal y TTP; y por otro lado, en el año 1991 se sancionó la Ley N°24.013 -ley de empleo - que estableció en su artículo 5° que la formación profesional sería competencia exclusiva del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Situación que implicó que esta preocupación quedara subsumida a los intereses empresariales. No hay documentación respecto de la participación o no del CON-ET en este proceso.

Para finalizar, el 7 de septiembre 2005 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058; pareciera que el tiempo de controversia desde la implementación de la LFE y las luchas y oposiciones que han presentado los representantes del área ha resultado en un proceso diferenciado, con una ley específica para la modalidad. Los autores que han investigado la temática permanecen escépticos y analizan la propuesta como una alternativa a saldar las deudas que ha dejado la LFE más que a proponer políticas de cambio en el sector tecnológico y productivo del país.

Analizar el impacto o la trascendencia de esta nueva propuesta legislativa no es la intención de este trabajo, pero tampoco se puede concluir que con dicha ley se reviertan las graves consecuencias que generó la implementación de la LFE al ámbito de la educación técnica.

Para concluir, puede aseverarse que a lo largo de este trabajo se han podido observar algunos desarrollos históricos de las decisiones de política económica y financiera que han repercutido e impactado de lleno en las reformas educativas de la década de 1990. La lógica eficientista con la cual se ha implementado la estrategia de cambio de un sistema de país que dejó de responder a un modelo económico y político de bienestar, para atender a las demandas internacionales y a sus presiones, han dejado una huella que aun hoy, a más de veinte años de la sanción de la LFE es difícil zanjar.

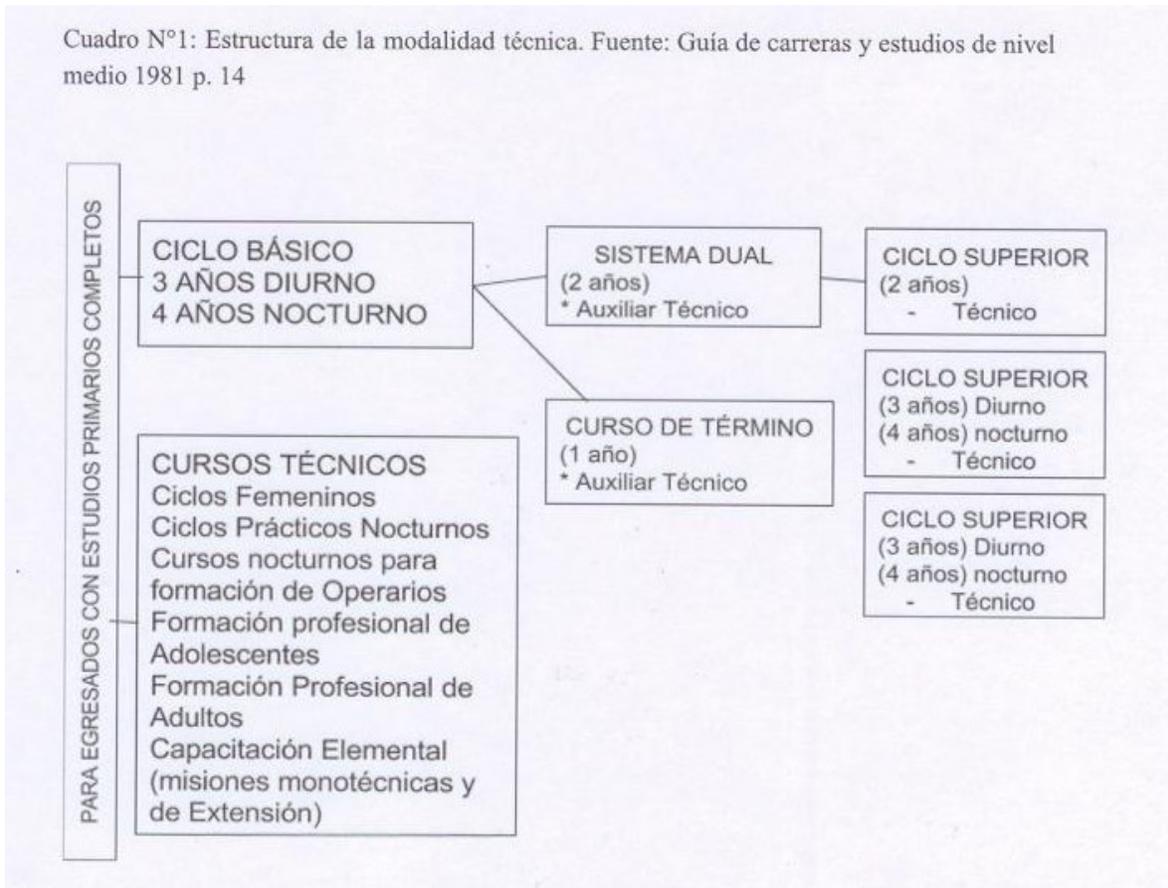
Estudiar la educación técnica de la provincia de Santa Fe, no sólo representó un desafío de búsqueda documental sino que fue similar al proceso de armado de un rompecabezas con algunas piezas de documentación faltante. Una provincia que registra un caudal importante de escuelas y profesionales de la materia técnica, con instituciones de prestigio como CERET, (Centro regional de Educación Tecnológica), la FRSF -UTN (Facultad Regional Santa Fe - Universidad Tecnológica Nacional), la delegación CONICET. Esto, incrementado por el nivel de aportes que la provincia ha evidenciado a las finanzas nacionales de los últimos años siendo una de las provincias que mayor contribución genera al Estado Nacional en materia de producción agro industrial entre otras.

A lo largo de este trabajo se han arribado a estas conclusiones y han surgido mayores interrogantes; aún es una deuda pendiente el análisis del marco legislativo actual. La actual Ley de Educación Técnico Profesional sigue impulsando un diseño curricular basado en competencias y las actuales demandas del mercado ya no utilizan términos como empleo; simplemente equiparan los niveles de educabilidad a los de empleabilidad. Será un desafío futuro responder a la pregunta respecto del estado actual de la educación técnica argentina.

Es muy complejo intentar vislumbrar posiciones críticas cuando todo el sistema educativo está atravesando serios problemas de rendimiento y calidad, por un modelo pragmático que aunque pregona fundamentos filosóficos de justicia social, atiende a las demandas circunstanciales del mercado y al sistema de credenciales que demanda cada día un escalón más alto en los niveles de competitividad, pero no logra aún estructurar respuestas orgánicas de mejor articulación intra-sistema y de mayor adecuación a las variables y a las crecientes necesidades del desarrollo nacional y provincial.

## **ANEXO CUADROS**

**CUADRO 1**  
**ESTRUCTURA DE LA MODALIDAD TÉCNICA**



**CUADRO 2: Análisis comparativo de escuelas técnicas provincial y nacional transferida a provincia.**

<p><b>Escuela Técnica A de <u>origen provincial</u></b>  <b><u>Especialidades:</u></b>  <b><u>Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas</u></b>  <b><u>Técnico en Informática Profesional y Personal</u></b></p>	<p><b>Escuela Técnica B de <u>origen Nacional</u>, creada por el CONET transferida a la provincia en el año 1993.</b>  <b><u>Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas</u></b>  <b><u>Técnico en Informática Profesional y Personal</u></b></p>
<p>DIRECTOR 1era categoría  VICEDIRECTOR 1era categoría  SECRETARIO  PROSECRETARIOS (2 TURNO MAÑANA Y 2 TURNO TARDE)  PRECEPTORES (3 TURNO MAÑANA Y 3 TURNO TARDE)  BIBLIOTECARIO (1 CARGO T TARDE)  ENCARGADO DE DEPOSITO (1 CARGO)  MAESTROS DE TALLER (07 CARGOS T MAÑANA y 07 CARGOS T TARDE)  CATEDRATICOS: 150 ( TITULARES 60% Y 40 % ENTRE INTERINOS Y REEMPLAZANTES)  ASISTENTES ESCOLARES: 3 CARGOS T MAÑANA Y 2 CARGOS T TARDE  ALUMNOS : 950 alumnos</p> <p>Total de cargos: 184</p>	<p>DIRECTOR 1era categoría  VICEDIRECTOR 1era categoría  JEFE GENERAL DE ENSEÑANZA PRACTICA  REGENTES (3 tres)  SUBREGENTE (1 uno)  SECRETARIO (turno mañana)  AUXILIAR ADMINISTRATIVO ( 6 SEIS - 4 TURNO MAÑANA Y 2 T. TARDE)  PROSECRETARIOS (1 TURNO TARDE)  BIBLIOTECARIO (2 CARGOS MAÑANA Y TARDE)  PRECEPTORES (6 TURNO MAÑANA Y 6 TURNO TARDE y 5 TURNO NOCHE)  MAESTROS JEFE DE TALLER ( 6 CARGOS T MAÑANA, 4 CARGOS T TARDE Y 2 CARGO T NOCHE)  MAESTROS DE TALLER ( 12 CARGOS T MAÑANA Y 12 CARGOS T TARDE Y 5 CARGOS T NOCHE)  JEFE DE LABORATORIO (2 CARGOS TARDE Y NOCHE)  ATTP (2 MAÑANA, 2 TARDE Y 2 NOCHE)  ATTP (1 uno turno tarde) REUBICADO EN SERVICIO GABINETE PSICOPEDAGOGICO.  CATEDRATICOS: 300 ( TITULARES 50% Y 50 % ENTRE INTERINOS Y REEMPLAZANTES)  MAYORDOMO (1 CARGO)  ASISTENTES ESCOLARES: 5 CARGOS T MAÑANA Y 5 CARGOS T TARDE Y 4 CARGOS T NOCHE)  Encargado de MANTENIMIENTO (1 CARGO)  ALUMNOS: 900 ALUMNOS</p> <p>Total de cargos: 400</p>

**CUADRO 3: Análisis estructural sistema educativo según Ley Federal de Educación N° 24195**

<b>ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195</b>														
EDUCACION INICIAL			EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA					EDUCACIÓN POLIMODAL						
3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	6 AÑOS	7 AÑOS	8 AÑOS	9 AÑOS	10 AÑOS	11 AÑOS	12 AÑOS	13 AÑOS	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS
												1ER AÑO	2DO AÑO	3ER AÑO
			1ER CICLO			2DO CICLO		3ER CICLO						
<b>10 AÑOS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA</b>											TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES			

**CUADRO 4: Cuadro comparativo referente a estructuras modulares de los Trayectos Técnicos Profesionales**

ESTRUCTURA MODULAR DEL TTP	CARGA HORARIA PREVISTA	CONSIDERACIONES
Comunicación multimedial	1584 hs	Itinerarios Formativos: Diseño Gráfico Editorial 480 hs/Síntesis de Imagen y Animación 457 hs/Realización Audiovisual 672 hs/ Grabación y tratamiento del sonido 576 hs.
Construcciones	Mínima 1200 y máxima 1440	Itinerarios Formativos: Obra gruesa/ Obra Fina/ Instalaciones/Construcción-Mantenimiento/Idea y Diseño/ Comercialización. Trabajo Final incluía 120 hs
Electrónica	1548 hs mínimo 1426 hs y 1712 hs máximo.	Orientación hacia control
	1548 hs mínimo 1426 hs y 1712 hs máximo.	Orientación hacia Telecomunicaciones
	1548 hs mínimo 1426 hs y 1716 hs máximo.	Orientación hacia Electrónica Industrial. Se divide en itinerario formativos A: Instrumentos y mediciones 912 (implica 60 hs más) Itinerario Formativo B: Instrumentación y control (también 60 hs) Itinerario formativo C: Telecomunicaciones (también 60 hs) Itinerario Formativo D: Electrónica Industrial (también 60 hs)
Equipos e Instalaciones Electromecánicas	1608 hs mín. y 1800 máxima	Las áreas modulares propuestas varían según las instituciones pero se especifican las siguientes: Tecnología/ Metalmecánica/Operación y mantenimiento/Proyecto y montaje.
Gestión Organizacional	1220 hs mín. 1320 hs máximo	Itinerarios Formativos: Administración de las compras y las ventas/administración de los recursos humanos/administración de los fondos/registro contable.
Industria de Procesos	1668 hs 1448 de módulos básicos, de orientación y optativos + 180 de formación y en ambiente de trabajo, Mínima 1608 hs y máxima 1788 hs.	Itinerarios Formativos: Análisis y ensayos de laboratorios y/o de planta/Operación de procesos industriales
Informática	1752 hs (sin pasantías)	La carga horaria de cada módulo puede variar en un 20%.

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

Director: Adolfo Stubrin

Autor: Cecilia Ludueña

Profesional y Personal	y Proyecto Final) 1580 hs mín. 1776 máxima.	Itinerarios formativos: Asistencia en ambiente de aplicación/asistencia en ambiente de monousuario/asistencia en ambiente de redes/programación básica(es el único módulo independiente)
Maestro Mayor de Obras	1080 hs mín. 1296 hs máxima	Es similar a la propuesta de Técnico en Construcciones.
Producción Agropecuaria	1600 hs mínima y 1650 hs máx.	Itinerarios Formativos: Frutihortícola/Ganadería bovina/ganadería porcina
Salud y Ambiente	1536 hs (mín. 550 máx. 1476 hs)	Itinerarios Formativos: Vigilancia e investigación epidemiológica/Gestión administrativa en Salud Ambiental/Salud Ambiental/Educación Sanitaria y ambiental. (el módulo pasantías no está explicitado)
Turismo y Tiempo Libre	1632 hs mínimo 1584 hs y máximo 1654 hs	Itinerarios Formativos: Investigación y formación de servicios para el tiempo libre/ Difusión de servicios para el tiempo libre/Distribución y prestación de servicios para el tiempo libre

**CUADRO 5**

## INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN TÉCNICA NODO SANTA FE

<b>LOCALIDAD</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>REGIÓN</b>
ARROYO AGUIAR	ANEXO E.E.T. NRO 691	4
BARRANCAS	E.E.T. NRO 280 "CORBETA URUGUAY"	4
CAYASTA	E.E.T. NRO 370 JUAN DE GARAY S/N	4
EMILIA	ESCUELA EDUC.TÉC.PART.INC. NRO 2050 "MONSEÑOR VICENTE ZAZPE"	3
ESPERANZA	ESTANISLAO LOPEZ 3ER	3
ESPERANZA	EET NRO 644 "GREGORIA MATORRAS"	3
ESPERANZA	ESCUELA DE ENDUCACION TECNICA NRO 455 "GENERAL DON JOSE DE SAN MARTIN"	3
ESPERANZA	ESCUELA EDUC.TEC.PART.INC.NRO 2027 "JOSE MANUEL ESTRADA"	3
FRANK	E.E.T. NRO 298 "DON MIGUEL MANFREDI"	3
GABOTO	E.E.T. NRO 2049 "PADRE JUAN LEON DEHON"	3
GALVEZ	E.E.T. NRO 670 "GENERAL ANTONIO GONZALEZ BALCARCE"	4
GALVEZ	ESCUELA TECNICA NRO 456 "HIPOLITO YRIGOYEN"	4
GESSLER	ESCUELA EDUCACION TÉCNICA NRO 2044 "SANTA ANA"	N
GOBERNADOR CRESPO	E.E.T. NRO 687 "REPUBLICA DE VENEZUELA"	4
HELVECIA	E.E.T. NRO 457 "JUAN DE GARAY"	4
HUMBOLDT	E.E.T. NRO 681 "MERCEDES ALVAREZ DE	3

	SEGURA"	
LA PELADA	E.E.T. NRO 367 "BRIGADIER ESTANISLAO LOPEZ"	4
LAGUNA PAIVA	ESCUELA AGROTECNICA NRO 691 "LAUREANA DE OLAZABAL"	4
LAGUNA PAIVA	ESCUELA TECNICA 458 "HERNANDARIAS DE SAAVEDRA"	4
MONTE VERA	E.E.T. NRO 324 "LOS CONSTITUYENTES"	4
MONTE VERA	ESCUELA AGROTECNICA NRO 690 "LUCIA ARAOZ"	4
RECREO	E.E.T. NRO 399 "GASTON GORI"	4
SA PEREYRA	ESCUELA AGROTECNICA NRO 299 "CARLOS SYLVESTRE BEGNIS"	N
SAN CARLOS CENTRO	E.E.T. NRO 631 "BENJAMIN GOROSTIAGA"	4
SAN JAVIER	E.E.T. NRO 284 "FLORIAN PAUCKE"	N
SAN JERONIMO NORTE	E.E.T. NRO 696 "PADRE E. NIEMANN"	4
SAN JOSE DEL RINCON	E.E.T. NRO 658 "MARIA SANCHEZ DE THOMPSON"	4
SAN JUSTO	E.E.T. NRO 277 "FRAY FRANCISCO CASTAÑEDA"	4
SAN JUSTO	ESCUELA AGROTECNICA NRO 336 "MARIO CESAR VIDELA"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 387 "SAN AGUSTIN"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 508	4
SANTA FE	ESCUELA DE EDUC. TECNICA NRO 527	4

SANTA FE	E.E.T. NRO 601 "LEANDRO N. ALEM"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 633 "CENTENARIO DE BOLIVIA"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 637 "DOMINGO CULLEN"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 647 "DOCTOR PEDRO FUNES"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 651 "REMEDIOS ESCALADA DE SAN MARTIN"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 684 "DOCTOR MARIANO QUIROGA"	4
SANTA FE	ANEXO E.E.T. NRO 637 "DOMINGO CULLEN"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 655 "PAULA ALBARRACIN DE SARMIENTO"	4
SANTA FE	E.E.T. NRO 478 "DOCTOR NICOLAS AVELLANEDA"	4
SANTA FE	ESCUELA EDUCACION TECNICA NRO 479 "DOCTOR MANUEL PIZZARRO"	4
SANTA FE	ESC. EDUC. TCA. NRO 480 "MANUEL BELGRANO"	4
SANTA FE	ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO 481 "ESTEBAN ECHEVERRIA"	4
SANTA FE	ANEXO E.E.T. NRO 481	4
SANTA FE	ESCUELA EDUCACION TÉCNICA NRO 2035 "SANTA ROSA DE LIMA"	4
SANTA FE	ESC. EDUC. TÉC. PART. INC. NRO 2042 "JESUS RESUCITADO"	4
SANTA FE	ESCUELA DE EDUCACION TECNICA PARTICULAR NRO 2056 "MONSEÑOR CARLOS MACAGNO"	4
SANTA FE	ESCUELA DE EDUCACION TECNICA NRO 2058 "7 DE MAYO"	4
SANTA FE	E.E.T.P.I. NRO 2067 "OMAR ALBERTO RUPP"	4

SANTA FE	E.E.T.P.I NRO 8122 "NUESTRA SEÑORA DE LOURDES"	4
SANTA ROSA DE CALCHINES	ESC. EDUC. TÉC. PART. INC. 2020 "SAN ISIDRO LABRADOR"	N
SANTO DOMINGO	E.E.T.P.I. N 2047 "LOS COLONIZADORES"	4
SANTO TOME	E.E.T. NRO 322 "OBISPO GELABERT"	4
SANTO TOME	E.E.T. NRO 614 "ENRIQUE JOSE MUZZIO"	4
SANTO TOME	ANEXO E.E.T. NRO 614	4
SAUCE VIEJO	E.E.T. NRO 355 "JOSE SCALDAFERRI"	4

**CUADRO 6 y 7:** Espacios curriculares Modalidad Producción de Bienes y Servicios.. Carrera de Técnico Superior en Instalaciones Electromecánicas.

DISEÑO CURRICULAR CORRESPONDIENTE AL TÍTULO TÉCNICO EN EQUIPOS E INSTALACIONES ELECTROMECAÑICAS (con Polimodal Modalidad Producción de Bienes y Servicios)				
ESPACIO CURRICULAR DE TODAS LAS MODALIDADES	HORAS	OBS	TOTAL HS.	
Lengua y Literatura I	72 ó 96		Min.: 1485 - Max.: 1620 55% al 68% de la E.P.	
Lengua y Literatura II	72 ó 96			
Lengua Extranjera I	72			
Lengua Extranjera II	72			
Lengua Extranjera III	72			
Matemática I	96 a 144			
Matemática II	96 a 144			
Educación Física I	72 ó 96			
Educación Física II	72 ó 96			
Formación Ética y Ciudadana	72 ó 96			
Historia	72 ó 96			
Geografía	72 ó 96			
Procesos Productivos	72 ó 96			
Tecnologías de Gestión	72 ó 96			
Tecnologías de la Información y la Comunicación	72 ó 96			
Economía	72 ó 96	Elegir 1 espacio		
Psicología	72 ó 96			
Filosofía	72 ó 96			
Comunicación	72 ó 96	Elegir 1 espacio		
Cultura y Estéticas Contemporáneas	72 ó 96			
Lenguajes Artísticos Comunicacionales	72 ó 120			
Física	72 ó 96	Elegir 2 espacios		
Química	72 ó 96			
Biología	72 ó 96			
<b>ESPACIOS PROPIOS DE LA MODALIDAD</b>				
<b>ESPACIOS COMUNES DE LA MODALIDAD</b>				
Tecnologías de Control	72 a 120			
Tecnologías de los Materiales	72 a 120			
Marco Jurídico de los Procesos Productivos	72 a 120			
Proyecto Tecnológico	72 a 120			
<b>ESPACIOS OPCIONALES DE LA MODALIDAD ♦</b>				
Tecnologías de la Energía	72 a 120	Elegir 3 espacios	Min.: 675 - Max.: 810 25% al 30% de la E.P.	
Electrónica	72 a 120			
Instrumentación y Control	72 a 120			
Química Aplicada	72 a 120			
Procesos Agropecuarios	72 a 120			
Producción de Servicios	72 a 120			
Organización Industrial	72 a 120			
Matemática Aplicada	72 a 120			
Integración en Ambientes de Trabajo	72 a 120			
Física Aplicada	72 a 120			
Dibujo y Diseño	72 a 120			
Lengua y Literatura III	72 a 120			
Estática y Resistencia de Materiales	72 a 120			
<b>ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL ♦</b>				

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

Director: Adolfo Stubrin

Autor: Cecilia Ludueña

EDI ó Módulo ó Introducción a los Sistemas Electromecánicos	72 a 96		Min.: 405 Max.:540 15% al 20% de la E.P.	
EDI (espacios de Diseño Institucional, pueden ir módulos)	120 a 264			
EDI (espacios de Diseño Institucional, pueden ir módulos)	120 a 264			
EDI (espacios de Diseño Institucional, pueden ir módulos)	120 a 264			
<b>TOTAL DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL</b>			2700 hs.	
<b>MODULOS DEL TRAYECTO TÉCNICO PROFESIONAL</b> <input type="checkbox"/>				
Calculo, diseño, desarrollo y optimizacion de elementos y equipos electromecánicos	192	Elegir 1 Módulo	MÓDULOS DEL TTP: Min.:1608 hs. - Max.:1800 hs.	
Cnc y cad cam aplicado a procesos de produccion	96			
Elementos de maquinas y del montaje de equipos e instalaciones electromecánicas	192			
Maquinas, metodos y control dimensional del procesamiento	192			
Materiales y ensayos	72			
Operacion, mantenimiento y ensayos de componentes de equipos electromecánicos	192			
Operacion, mantenimiento y ensayos de equipos electromecánicos	192			
Orientacion en mantenimiento (mantenimiento de automotores)	120			
Orientacion en mantenimiento (mantenimiento de maquinas agricolas)	120			
Orientacion en mantenimiento (mantenimiento de maquinas electricas)	120			
Orientacion en mantenimiento (mantenimiento de maquinas frigorificas)	120			
Orientacion en mantenimiento (mantenimiento de maquinas viales)	120			
Orientacion en mantenimiento (mantenimiento industrial)	120			
Orientacion en metal mecanica (autopartes)	120			Elegir 1 Módulo
Orientacion en metal mecanica (matrickeria)	120			
Orientacion en metal mecanica (operacion cnc)	120			
Orientacion en montaje electromecanico (montaje de automotores)	120	Elegir 1 Módulo		
Orientacion en montaje electromecanico (montaje de maquinas agricolas)	120			
Orientacion en montaje electromecanico (montaje de maquinas electricas)	120			
Orientacion en montaje electromecanico (montaje de maquinas frigorificas)	120			
Orientacion en montaje electromecanico (montaje de maquinas viales)	120			
Orientacion en montaje electromecanico (montaje industrial)	120			
Tecnologia de la representacion grafica y la interpretacion de planos	120			
<b>TOTAL DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA ESPECÍFICA</b>				1608 - 1800 hs.
<b>TOTAL PLAN DE ESTUDIOS (EP y TTP integrados)</b>				Min.: 3633-4308 hs. Max. 3825-4500 hs.

♦ En estos espacios puede reemplazarse hasta 7 Espacios de la Educación Polimodal por Módulos del TTP, con un máximo de 675 Hs. reloj

La carga horaria de los módulos podrá incrementarse hasta 48 hs. más de la definida en el documento base.

NOTA: El presente plan de estudios corresponde a la formación del Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas en la Modalidad de Producción de Bienes y Servicios y el Trayecto Técnico Profesional de Equipos e Instalaciones Electromecánicas, aprobados por Res. CFCyE Nro. 80/97 y Res. CFCyE Nro. 86/98 respectivamente. Los criterios de construcción del plan de estudios se corresponden con los establecidos en el Acuerdo Marco Serie A17 y Serie A12. El mismo permite en su programación anual diferentes variantes y ubicación de espacios por año, que deben respetar la secuenciación establecida en los acuerdos federales para la tecnicatura.

## **ANEXO ENTREVISTAS**

## ANEXO ENTREVISTAS

Las entrevistas se realizaron en el marco de la investigación del presente trabajo. Algunas entrevistas fueron realizadas por correo electrónico y otras grabadas. Se pretende mantener la mayor fidelidad de lo expresado por los entrevistados y se mantiene el anonimato de algunos actores a pedido de los mismos. Se manejaron preguntas abiertas, a modo de consideración general de una determinada temática en el marco de la experiencia desarrollada en las funciones específicas que desarrolló cada uno. También se anexan entrevistas que fueron recabadas de diferentes medios de comunicación pero que no se realizaron en el marco del presente trabajo.

Griselda Tessio. Ex vicegobernadora de la provincia de la Santa Fe. 2007-2011

Entrevista realizada en septiembre de 2011.

*Respecto de la educación y el retorno a la democracia*

“Bueno, mi formación de origen es de profesora en ciencias de la educación y en la época del proceso me vi perseguida y exiliada. Cuando retorné decidí estudiar leyes quizás en la utopía de la búsqueda de la justicia, eran muchas deudas personales y sociales las que tenía por delante y las experiencias vividas en aquellos momentos además de traumáticas fueron desbordantes, la llegada de la democracia se convirtió en la posibilidad de poder decir lo que durante años se sintió como un silencio constante plagado de miedo. Desde ahí inicié algunos de los recorridos de mi carrera política.”

“El retorno a la democracia lo viví con mucha esperanza, pero también se veía en la gente la dificultad para dar a conocer su opinión, para sostener ideas que puedan llevarse adelante después... fue un período de mucha angustia y esas cicatrices quedaron marcadas

A lo largo de los años la situación fue mejorando y hoy puede vivirse con cierta libertad de expresión que antes era imposible, era muy difícil. El gobierno del presidente Alfonsín nos

brindó eso a los ciudadanos, la posibilidad de ver un cambio, de ver una luz más allá del camino.”

Adolfo Stubrin. Secretario de Educación de la Nación. Período de 1983-1989

Entrevistas varias. Aportes de:

*Respecto del retorno de la democracia*

“con la idea de fortalecer las instituciones, de construir consensos, de lograr acuerdos básicos y de anticipar la disponibilidad de poder como capacidad de decisión, legitimidad y potencia de cambio. Era necesario un poder que estuviera construido desde las bases de la sociedad y del sistema educativo y que a su vez hubiera homologado su existencia en las propias cumbres de los sectores económicamente dominantes, en condiciones de exigir también allí una correspondencia.”

*Respecto de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias*

“en 1992 se enviaron como paquetes no sólo las escuelas secundarias, sino también las escuelas normales formadoras de maestros, los institutos superiores del profesorado, las escuelas técnicas y un conjunto de servicios educativos en manos del Estado Nacional, que eran herramientas de política educativa en tanto y en cuanto se imaginara a través de ellos un efecto de palanca, de potenciación, de demostración que hubiera podido tener repercusión en todas las provincias argentinas al hilo de un norte, de un rumbo directriz para el cambio educativo en el conjunto del país. Ejerciendo aquella política de estirpe muy clara en la cultura argentina, había que romper esta posibilidad y se transfirieron las escuelas de una manera salvaje”.

“una operación sorpresa, no hubo en el discurso de las autoridades educativas una preparación para ello sino más bien, al contrario los discursos del Ministro anunciaban ampulosas transformaciones de la escuela secundaria y los servicios administrativos bajo su jurisdicción, mientras traperamente se preparaba la puñalada de la transferencia por

motivos eminentemente hacendales, presupuestarios, claro que derivados políticamente también de la necesidad de pulverizar la capacidad de acción del tramo nacional de los servicios educativos sobre el sistema en su conjunto”.

Prof. 3 ETP 478

*Respecto del recorrido docente y la ley federal de educación*

“egresé de esta misma escuela técnica, así que conozco la escuela como alumno, como egresado y como profesor desde el año 89”

“mi dedicación docente se extiende desde el año 1991, así que puedo relatar en la medida que recuerde los detalles menores, como se enseñaba antes de la implementación de la ley federal y todo lo que tuvimos que vivir después”

“los que la pasamos peor fuimos los de taller, porque cuando nos empezaron a bajar línea de los módulos y todo lo que teníamos que hacer, vimos que no teníamos ni idea... era volver a empezar prácticamente, teníamos que ponernos a estudiar para ver que querían que hiciéramos en el aula”

*Respecto de los cambios más significativos en la escuela*

“fueron muchos... por empezar nosotros nos dimos cuenta cuando no había mucho por hacer. No sé si porque nos comimos los mocos (risas) o porque éramos ignorantes y no sabíamos bien cómo parar la ley y cuando llegamos a reflexionar ya estaba todo bastante hecho”

“cuando empezamos a ver en concreto lo que teníamos que hacer, estábamos desesperados y a la vez perdíamos las esperanzas... todo lo que nos diferenciaba y daba nuestro sello característico estaba siendo olvidado”.

“antes de la reforma los chicos abandonaban la escuela técnica porque les resultaba mucho tiempo dedicar seis años a estudiar, incluso aquellos que veían que saldrían con un título, muchas familias necesitaban que los chicos trabajen, principalmente los varones que

siempre fueron mayoría en las escuelas... después de la LFE teníamos menos alumnos, ninguno quería dedicar todo el día mañana y tarde a estudiar”

Prof. 1 EETP 322

*Respecto del recorrido docente y la ley federal de educación*

“mi experiencia laboral estuvo siempre relacionada al dibujo técnico”

“empecé en la escuela porque me había quedado sin trabajo en la fábrica y hacía falta un profesor de dibujo técnico, me comentó un amigo... y la verdad es que no pensé que me iba a enganchar en la docencia, pero hace más de veinte años que me dedico a esto así que puedo decir que me enganchó”

“la ley federal nos perjudicó... esa es la verdad”

“nosotros teníamos una manera de trabajar y me acuerdo que de un momento para el otro decían que desaparecían los talleres, decían que íbamos a tener que volver a salir a buscar trabajo... era un lío, en las plenarios nos vivíamos peleando entre nosotros y nos hacían trabajar durante horas con unos anillados que no entendíamos nada...”

“la principal complicación fue que los TTP eran opcionales, y los que nos bajaron en los acuerdos marcos, distaban mucho de los aportes que habíamos realizado con los compañeros en reuniones eternas de trabajo plenario para elaborar propuestas... eso se reflejó en la primer promoción, porque de tener aproximadamente 30 egresados de la carrera, ese año tuvimos solamente 6... estábamos desesperados, pero era opcional, y los chicos no optaban”

*Respecto de los cambios más significativos en la escuela*

“los cambios que tuvimos que ir haciendo los docentes fueron inverosímiles, de a poco dejábamos de tener el taller, que había sido el corazón de la técnica, todos dudábamos de lo que hicieron con los Acuerdos, era muy diferente a las propuestas de trabajo de las

escuelas, los colegas que estaban en las otras técnicas nos contaban y todos pensábamos eso”

“lo progresivo fue todo el trabajo previo, como nos reunían por orden del Ministerio para hacer propuestas y que la escuela técnica no dejara de ser técnica, pero cuando se implementó, ese año fue el más difícil, porque en la práctica corroboramos realmente todos los temores que veníamos sintiendo los docentes del taller”

“cuando empezamos a ver en concreto lo que teníamos que hacer, estábamos desesperados y a la vez perdíamos las esperanzas... todo lo que nos diferenciaba y daba nuestro sello característico estaba siendo olvidado”.

### Prof. 2 EETP 322

#### *Respecto del recorrido docente y la ley federal de educación*

“ en el caso de la escuela donde yo trabajaba, la modalidad fue la de Bienes y Servicios y se llamaba “Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas con Polimodal en Bienes y Servicios”. Para los docentes de taller era una complicación, muchos quedaron cesantes porque no tenían las materias específicas y pasaron a trabajar de tutores cuando antes daban dibujo técnico por ejemplo... fue traumático”

“los TTP eran opcionales, o sea que no podías ejercer una presión sobre el alumno para que cursara porque así obtenía realmente el título de técnico... con las horas sustituidas en los módulo no era suficiente, y se implementó la obligatoriedad para los TTP para empezar 2005 así. Creo que sumó confusión, porque fue una medida desesperada.”

Cantero Carlos. Subsecretario de Educación de la provincia de Santa Fe. Gestión de Obeid. Su período se extendió desde 1995 a 1999.

#### *Respecto de su desempeño profesional en el período de gestión*

“ Bueno a mi me convocó Jorge, (se refiere a Jorge Obeid) porque nos conocíamos de la militancia... y todavía no habían designado a un ministro, pero me dijo claramente que el ministro tenía que ser rosarino... incluso en algún punto no importaba mucho quien fuera, debía ser rosarino porque el nodo es muy importante, y debía ser mujer, para dialogar mejor con un gremio tan feminizado... y en algún punto yo le sugerí a Stanoevich”

“al asumir la gestión, las decisiones respecto de la implementación de la Ley Federal de Educación ya estaban tomadas, y la misma era inminente. Como gestión provincial no podíamos desatender a una ley nacional, solo podíamos intervenir en las decisiones estratégicas respecto de la implementación”.

#### *Respecto de la transferencia de servicios educativos nacionales a la provincia*

“El tema del financiamiento se resolvió a través de la adopción de un mecanismo mediante el cual la nación retiene un monto equivalente al costo de los servicios transferidos de la participación que cada jurisdicción tiene en la distribución secundaria de los recursos coparticipados pero al mismo tiempo nos aseguraban que el monto que recibiría la provincia no sería nunca inferior al promedio mensual recibido entre abril y diciembre de 1991”

“al transferir las escuelas nacionales a las provincias, no sólo se transfirieron responsabilidades, derechos y obligaciones, sino también partidas presupuestarias.”

#### *Respecto de la implementación de la Ley Federal de Educación*

“la decisión de la implementación gradual fue la única posible, por un lado por el impacto económico que generaba la aplicación de la Ley, y además por el impacto psicológico y la negativa desde éste Ministerio a una metodología de choque. Desde el Ministerio de

Educación de la Nación hubo duras críticas a esta aplicación gradual, pero para el contexto de la provincia de Santa Fe, era la única alternativa posible”.

“Como en Santa Fe implementamos la ley de año en año, algunas de las cuestiones concernientes al nivel secundario fueron surgiendo a medida que los mismos supervisores de técnica lo iban planteando”

“había un debate en el marco de la implementación de los contenidos entre los que eran técnicos, y los técnicos educativos, por así llamarlos, los que fomentaban la implementación del Polimodal como una mejora, como un proyecto que apuntaba a la formación global de los jóvenes atendiendo a la calidad y a la equidad... los técnicos querían seguir con la vieja formación del CONET a cualquier costo, y ya no era posible”.

“Como cada institución optaba por aquellos TTP más adecuados para su contexto regional y social, la aplicación de algunas modalidades nunca se llevaron a cabo en la ciudad de Santa Fe entre otras cuestiones por falta de presupuesto y por carencia de espacio físico en las instituciones”

“Algunos supervisores planteaban que en una escuela donde el único taller que se había dado históricamente era carpintería y mecánica, no se podía ofrecer el TTP de Aeronáutica, por ejemplo... había toda una estructura que modificar en lo concreto que iba más allá de la formación por competencias o la intención de flexibilizar” (...) “el problema principal era que en apariencia la oferta era a demanda de las empresas y del alumnado”

#### Representante de AMSAFE

##### *Respecto de la participación del gremio en la implementación de la Ley Federal*

“ La mayoría de los integrantes del gremio no conocen de técnica, y había una puja interna respecto de porqué aceptar el Polimodal o no, pero los que trabajamos en el taller sabemos que iba más allá de agregar materias humanísticas... se estaba jugando con la

pérdida de horas de técnicos que no tenían formación docente, entonces sabíamos que lo que se venía era un cambio que iba a dejar a muchos sin trabajo”.

“en ese momento muchos no se afiliaban por lo que no había mucho lugar a la participación gremial”

“el gremio siempre tuvo espacio de discusión en el ministerio, pero en algunas oportunidades se discutían cosas que afectaban más profundamente, como los salarios docentes”

#### Representante AMET Rosario

##### *Respecto de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias*

“la transferencia de los servicios educativos a las provincias significó para los docentes una importante mejora salarial que implicó que se elevarían aquellos salarios que venían ciertamente deprimidos, la lucha que se sostenía por los gremios era “igual trabajo igual remuneración” era la lucha por el salario”.

##### *Respecto de la participación del gremio en la implementación de la Ley Federal*

“En algunos casos no tuvimos participación... la ley era una creación de cierto grupo de mujeres, digo mujeres porque había cierto enfrentamiento con nosotros que somos hombres en su mayoría, para agregar materias de humanidades y esas cosas”

“fue como una lucha de poder... había que generar tensión pero estaba todo casi instalado”

“La diferencia es si esa formación es necesaria, que el gremio AMET considera que lo es, por sobre la diferencia de que la misma sea definitiva, que es el problema que se presentó con el cambio de la pedagogía y estas mujeres que lo representaban desde el gobierno.... nosotros éramos en su mayoría, técnicos con formación técnica y nada más. Especialistas en carpintería, tornería, mecánica.... con el cambio de currículo, un abogado podría dar Tecnologías de gestión”

"No implica ni creación de horas ni nada, sino una mejor distribución de las mismas pensando en los alumnos, pues ya son bastantes las 2.700 horas del polimodal para sumarle unas 1.700 horas del TTP, todo en tres años"

"Fue una desinteligencia que no participara el gremio por aquellos días. En algún punto se consideraba que ese congreso no afectaría el funcionamiento de "la técnica", porque siempre nos habíamos manejado al margen, el CONET tenía otras dependencias."

#### Directora Reorganizadora de Escuela Técnica

##### *Respecto del desarrollo profesional*

"Ingrese en la gestión en el año 2002, como directora interina en la EETP 322, en el año 2006 titularice por concurso de antecedentes y oposición el cargo de Vicedirectora titular de la EETP N 322 "Obispo José María Gelabert", de la ciudad de Santo Tomé. Me desempeñe en el cargo de Vicedirectora hasta el 5 de agosto de 2008, ya que fui convocada por el Ministerio de Educación para la tarea de Reorganizar la Escuela de Educación Técnica N 478 "Dr. Nicolás Avellaneda"

##### *Respecto de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias*

"en la práctica, la realidad fue diferente a lo que se vivía en los pasillos Ministeriales y que aunque las partidas económicas llegaban y los sueldos no se demoraban, el malestar de la gente obstaculizaba el trabajo, generando no solo un cambio en el alumnado que no comprendía del todo en que cambiaba su título, creyendo que al ser una escuela provincial tendría un valor diferente que al ser una "escuela del CONET" como llamaban a las ENET... se generaron problemas de currículo y con el personal en cuanto al cumplimiento de horarios por ejemplo, porque en la práctica algunos cargos nacionales eran de veinticinco horas y en provincia eran de treinta, y al cambiar de jurisdicción cambiaron con el mismo sueldo pero con la carga horaria de la jurisdicción nueva(...)nadie quiso trabajar más por el mismo dinero."

“cuando las escuelas nacionales se transfirieron a la provincia, la transferencia se hizo con todos los cargos, porque de lo contrario se corría riesgo que la gente se quedara sin trabajo, pero la estructura de trabajo que tenían las escuelas del CONET no era la misma que las escuelas provinciales (...) ni hablar que mucho más diferente fue cuando las escuelas técnicas tuvieron que adaptarse a la Ley Federal... el impacto en la Avellaneda fue terrible... los docentes de los talleres quedaban cesantes, sin tener realmente herramientas para insertarse en la propuesta, algunos docentes quedaban con horas en disponibilidad, teníamos que buscarles tareas... así que cada escuela hizo lo que pudo”.

“Estar convocada a trabajar en una escuela en estado de Reorganización, implica delinear estrategias de gestión adecuadas al proceso de crisis institucional. Una de las estrategias utilizadas –la mirada del extranjero- permitió observar a los actores institucionales-protagonistas - durante el Proceso de Reorganización.”

“La EET N° 478 se encontraba bajo reorganización Institucional, establecida por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe por Decreto Provincial N° 2409/04.

Este periodo de gestión duró desde el 5 de agosto de 2008 hasta el 31 de diciembre de 2012. Las funciones del Director Reorganizador, están reguladas por el Decreto 817/81 y el Decreto 2409/09. La Organización institucional de las dos escuelas técnicas está enmarcada en el Decreto N° 817/81

#### *En relación a las diferencias entre las escuelas*

“los Recursos Humanos, la planta escolar, la infraestructura y disposición de los ámbitos de aulas y talleres... también diferentes estructuras de las Especialidades: en la EET 478 cuatro carreras, Técnico en Equipos y Unidades Electromecánicas, Técnico en Informática Profesional y Personal, Técnico en Electrónica y Maestro Mayor de Obra.”

“En la EET 322 se dictaban dos carreras: Técnico en Equipos y Unidades Electromecánicas y la otra Técnico en Informática Profesional y Personal.”

*Respecto de la implementación de la Ley Federal de Educación*

“La fuerte desindustrialización de fines del siglo XX, ocasionó que la escuela técnica haya pasado por épocas de expansión y crisis recurrentes, modificando los objetivos previstos en sus orígenes. En este contexto se dicta a la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993, que modificó al sistema educativo. La oferta educativa de la Escuela Técnica quedó conformada por el ciclo Polimodal más los Trayectos Técnicos Profesionales. Es decir se entregaban dos certificaciones una para el Ciclo Polimodal y un certificado de TTP.”

“Durante la implementación de la Ley Federal, mi desempeño era solamente como catedrática, lo cual no me permitía conocer las decisiones de la política educativa provincial. Lo que pude apreciar, fue la lenta pero certera destrucción de la escuela técnica, no teníamos seguridad los catedráticos de escuela técnica, que nuestras áreas continuarían dictándose, ya que los trayectos técnicos pasaron a ser optativos, al punto que el docente tomaba asistencia y se requería el 80% para aprobar junto a los trabajos prácticos. Se vivió un desmantelamiento de los talleres en lo que respecta a mantenimiento, equipamiento de insumos y maquinas.”

“con el cambio de ley se vieron algunas diferencias... el ministerio de educación de la provincia de Santa Fe, implementa la nueva ley Nacional N 26058, y le imprime una impronta a la jurisdicción: lograr que los planes de estudios de las tecnicaturas del mismo nombre sean iguales a las curricular prescriptas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, ya que el INET ya los ha homologado con la competencia nacional. en el caso de la EETP 322 había : 2 (dos) Tecnicaturas: Informática Personal y Profesional y Técnico en Instalaciones y Equipos Electromecánicos. en la EETP 478: 4 (cuatro) Tecnicaturas: Informática Personal y Profesional y Técnico en Instalaciones y Equipos Electromecánicos, Técnico en Electrónica y Maestro Mayor de Obras.”

“Sin duda, las instituciones del nivel medio técnico son las que se vieron más afectadas por la mencionada ley, ya que al ser transferidas a las provincias se hallaron en una situación de

“desamparo”, sin el respaldo organizativo-administrativo y material que les otorgaba el CONET, sustituido por los lineamientos del Consejo Federal y el INET , esto lo dijo Gentile en una obra que incorporamos con una colega en nuestra tesis, y acuerdo”

“Los gobiernos provinciales tuvieron que hacerse cargo de dos problemas íntimamente vinculados entre sí: la gestión de un importante número de escuelas (transferidas) y aspectos organizacionales para el que no contaban con la estructura técnica profesional y normativa necesaria.”

“En la Escuela había que reorganizar, no solamente cargos, sino también quien estaba capacitado para dar cada materia. Decidíamos nosotros que informábamos al Ministerio dentro de las posibilidades escolares, porque las ofertas eran muchas, pero debíamos adecuarla a la institución, a las posibilidades presupuestarias y del plantel”

“en la Escuela N° 478 se implementó la Tecnicatura en Informática Personal y Profesional y la Tecnicatura en Instalaciones y Equipos Electromecánicos. Las elecciones de las modalidades fueron adecuadas al contexto, a la demanda, a la planta docente, a la disponibilidad de horas, al espacio físico, y fundamentalmente en relación con la formación técnica previa que se sostenía. “

“el acceso a los cargos directivos estaba siendo devastado, cuando en el año 2004 se modificó la reglamentación se estableció que para gestionar una escuela técnica debía acreditarse título técnico y título de formación docente, eso equilibraba las cosas”.

#### Ex secretario de CONET

#### *Respecto de la participación del gremio en la implementación de la Ley Federal*

“Una de las quejas que nos hacían los agremiados, era el tiempo que pasó, hasta que finalmente se adoptaron los TTP. Nosotros estábamos a la deriva, luchamos un montón, pero el mensaje que no podíamos dejar de ver era que el gobierno intentaba liquidar a la industria, y nosotros como técnicos y formadores de técnicos, eramos un daño

colateral... la realidad es que seguimos como pudimos, pero haciendo en el aula casi lo mismo que hacíamos antes de que se sancionara la ley ”.

“si lo que se tendía era a la federalización de la educación y a ampliar las ofertas de posibilidades de acceso, siguiendo el paradigma de la empleabilidad lo que se conseguía era lo contrario, porque se reducían las alternativas laborales para los jóvenes”

“nosotros nos reuníamos con los coordinadores de cada área y teníamos un pleno registro de lo que pasaba en las escuelas, cada docente tenía la planilla de seguimiento para ordenarse y saber que tenía que dar en clase, estaba todo bien organizado... no digo que era la mejor forma, pero al menos teníamos la estructura armada y la explotábamos lo mejor posible”

#### Ingeniero Jorge Basílico

##### *Respecto de su participación en la implementación de la Ley Federal de Educación*

“los representantes del área técnica en Santa Fe éramos pocos, en el caso de la EIS históricamente fue una institución reconocida y pienso que no nos iban a pasar por arriba, pero había una lucha interna con las representantes del área docencia, que apoyaban la teoría del Polimodal como abarcativo para todos los jóvenes, en una palabra, querían que la técnica desapareciera, decían que éramos ingenieros pasados de moda y teníamos que hacernos escuchar a como dé lugar”.

“los TTP fueron la alternativa a la desaparición de la educación técnica, y la tomamos y la defendimos, pero todos sabíamos que la tendencia era a que desapareciera la oferta y teníamos una mezcla de impotencia y enojo, con el sistema, con las autoridades, con el gobierno...”

“esta resolución no fue pública, nosotros no tuvimos conocimientos de los detalles legales y simplemente nos bajaban línea, pero luchamos con todas las fuerzas para que esto no se implementara, porque íbamos a desaparecer” respecto de la resolución 515/03

“cuando se sancionó que los TTP serían obligatorios, sentimos que teníamos una posibilidad, que todavía podíamos seguir peleando para que no se cayeran años de formar técnicos en la provincia, no nos convencía, pero era algo”.

David Wiñar

*Respecto de la participación en el II Congreso Pedagógico*

“Hubo escasa participación desde las diferentes entidades de representación técnica, no por falta de comunicación, sino porque en alguna medida, consideraban que el mismo sería *un congreso de pedagogos* y no se dimensionaba sobre las importantes implicancias que tenía esta actividad tendiente al rediseño del sistema educativo argentino en general.

*Respecto de su posición respecto de la Ley Federal de Educación*

“No hay referencias, por otra parte, a trabajo de campo en empresas y establecimientos educativos. Todo parece indicar que los relevamientos efectuados fueron insumos -de heterogénea variedad- que se contrastaron con presupuestos teóricos previos no explicitados de manera sistemática.”

“la implementación formaba parte de un plan de mejora de la educación que ya estaba diagramado, respondía a otros intereses aunque en su letra hubiera postulados dignos de ser escritos y respetados, pero no eran postulados acordes a la sociedad que teníamos, que tenemos... y la educación técnica no respondía bajo ningún criterio a esos intereses que debían atenderse”

“la oferta de los TTP fue una alternativa elegante para sobrellevar el “olvido” de la educación técnica en la ley federal... tenían que hacer algo porque la desaparición tal como estaba prevista no era posible”.

“los objetivos de formación que plantea Albergucci tienen como marco de referencia conceptos vinculados con los cambios en la organización del trabajo y la inadecuación de la formación técnica tradicional para afrontarlos. Y aunque no profundiza su tratamiento, conceptos como empleabilidad, competencia, creciente intelectualización

del trabajo, producción flexible, que apuntan a sugerir un escenario post-fordista en el que se debería desempeñar el técnico.”

“razones y sinrazones porque fueron acciones hechas contra justicia y fuera de lo razonable y debido, en muchas obras intentamos mostrar junto a Susana y otros autores que el probable curso futuro a que se apuntaba respondió más a intereses personales que a los que debían responder en ciertos cargos que tenían algunos funcionarios políticos de la época.”

que los obstáculos que se encuentran en el mercado laboral están determinados por carencias del lado de la oferta, más que de la demanda. Lo cual vuelve a plantear el interrogante de inicio de este apartado ¿formación para el trabajo? ¿y para que tipo de empresas?

Fernando J. Pisani, Director Provincial de Educación Media y Técnica. Entrevista Diario El Litoral. año 2004

[http://archivo.lacapital.com.ar/2006/11/11/opinion/noticia\\_341911.shtml](http://archivo.lacapital.com.ar/2006/11/11/opinion/noticia_341911.shtml)

<http://www.intercol.org.ar/fjpisani/litoral/ttpobligatorioslitoral.html>

<http://www.elsantafesino.com/cultura/2005/07/14/3684>

Hector Cova Secretario General de AMET. Entrevista realizada por el periodista Julio Fredes.

Surgida en los años '50 junto a la creación de las escuelas de la Comisión Nacional de Aprendizaje Técnico –no tenían entonces rango de escuelas técnicas-, a partir de la necesidad de representatividad de aquellos maestros de actividades prácticas de esa área educativa, la AMET (Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica) alineaba a los docentes del taller que preparaban por esos días a los alumnos –que aún no egresaban como técnicos- a poder estar en condiciones de ingresar a trabajar como operarios, satisfaciendo la demanda industrial floreciente, de esos tiempos de Perón. Hoy, con un país que quiere volver a una industria nacional con identidad, que pugna por

salir del pozo en el que cayó por malas decisiones políticas, la AMET Capital, que conduce Héctor Cova, repasa y se apoya en la historia, para pronunciarse en favor de la Ley de Nacional de Educación Técnica, que está siendo tratada en el Congreso de la Nación. Una ley que retrotrae todo al esquema de educación tradicional que naciera con la CONET. Aquella Comisión Nacional que parió a las Escuelas de Educación Técnica a mediados del siglo XX con la segunda presidencia de Perón, y que la reforma educativa del 92 se encargó de eliminar “porque sí”, destruyendo la formación de técnicos en todo el país; unadeterminación política que acompañó la destrucción misma de la industria nacional.

La Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica –AMET- Regional 1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es conducida desde su Secretaría General por Héctor Pedro Cova, quien es secundado desde la Adjunta por Carlos Santiago Seoane. En reportaje con Crónica Sindical, Cova repasó la historia del gremio y fortaleció así aquello de que “mejor era lo de antes”. En este caso el viejo esquema tradicional y nacional de la educación técnica, partido en tantos pedazos como provincias argentinas hay, a partir de la reforma del 92. “Acuérdense de que en el año 50 la demanda industrial era muy importante y se necesitaban operarios calificados. Recién con la creación de la Comisión Nacional de Educación Técnica (CONET), comienzan a aparecer las escuelas técnicas, tanto en la ciudad como en todo el país, todas bajo la órbita del CONET”, cuenta Cova.

La creación del CONET allá por el '50 fue realmente importantísima –valora el titular de la AMET porteña- porque en esa época se constituyó en el eje de todo lo que sería la educación técnica, comenzando a trabajar en la formación de técnicos. Estos técnicos, en la mayoría de las provincias –salvo algunas, reforma y desaparición del CONET, mediante-, son los que hoy mismo nutren a la industria nacional en sus distintas especialidades, como mecánica, electricidad, electromecánica, construcciones, química, electrónica, administración de empresas, publicidad. Así es como por esos años aparecen los técnicos de las diferentes especialidades. “La razón de ser y la función de la AMET abarca a todos los docentes que trabajan en el

ámbito de la educación técnica y centros de formación profesional, aunque éste último viene a ser complementario del primero, dado que se nutre de aquellos estudiantes que al considerar la carrera técnica demasiado extensa, buscan formarse en determinados oficios, para poder trabajar en la actividad industrial privada”, ilustra Cova. La AMET es un gremio con alcance nacional –continúa el dirigente-, dentro del cual nosotros tenemos la representación en la Ciudad de Buenos Aires. “Nuestro gremio es el único gremio que tiene personería gremial en todo lo que hace al ámbito de la educación técnica, agro técnica y centros de formación profesional”.

Cuando se produce la transferencia de los servicios educativos en el año 1992, nefasta en algunos casos –aclara Cova-, el CONET, que era autárquico, que manejaba toda la educación técnica del país y que nucleaba a todas las provincias por igual en un solo ente nacional, desaparece como órgano. Y con la desaparición del CONET, se separa la formación profesional de la educación técnica, hecho que repercutió en forma desfavorable dado que ambas áreas están muy ligadas entre sí; de esa forma es como se comienza a trabajar en cada provincia en un sistema educativo diferente, en virtud a las reformas que trae aparejada la Ley Federal de Educación, puesta en práctica ese año (1992). “Esta reforma lo que hace es destruir totalmente–prácticamente en todo el país- la educación técnica, salvo en Neuquén y en la Ciudad de Buenos Aires, que son los dos únicos lugares donde se mantuvo el esquema tradicional con el que nació. En las demás provincias ese esquema desapareció y fue reemplazado por la formación de bachilleres con orientación técnica en alguna especialidad”, abundó el sindicalista.

Por estos días se está tratando en el Congreso de la Nación la Ley de Educación Técnica, que es la que retrotraerá todo este estado de situación al momentos previos al 92, en que se produjo este cambio del sistema educativo. “Esta Ley que nosotros estamos apoyando y que salvo algunas modificaciones que se deben hacer, tiene todo nuestro respaldo -como el de muchos otros gremios, entre ellos los docentes particulares-, vuelve a la implementación del técnico tradicional con los 6 años, el contra turno y los talleres obligatorios, y retoma el técnico de nivel medio, que es por el cual nosotros luchamos.

Aquel técnico que nutrió no solo a nuestro país, sino a otros que venían a buscar a nuestros egresados para llevarlos a trabajar a sus países, porque el técnico egresado de nuestro sistema estaba muy bien preparado”, detalla Cova.



Lo que va a hacer esta Ley –explica el referente de la AMET capitalina- es volver al origen, de modo tal que el que se reciba en Tierra del Fuego como en Salta tenga la misma currículum. “Y esto será así porque todos los programas van a tener un tronco en común que abarcará las mismas especialidades. Por ejemplo, un técnico en construcción, en electrónica, mecánico, electromecánico –entre otros-, va a ser el mismo en cualquier lugar del país. A esto es a lo que apuntamos, porque con esta reforma educativa que se llevó a cabo en el 92 lo que se logró es que un técnico de la Ciudad de Buenos Aires no pueda ejercer por ejemplo en la provincia de Córdoba o viceversa, dado que los sistemas educativos eran totalmente diferentes. Con esta reforma volvemos al esquema educativo que nunca tendríamos que haber dejado, y que por decisiones políticas de la década del 90, el Ministerio de Educación se quedó sin las escuelas. De ahí todo lo lamentable que hemos sufrido de entonces hasta ahora.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

### **Documentos primarios:**

APPLE, M. (1996) Política cultural y Educación. (1er edición) España: Morata.

APPLE, M. (2000) Teoría Crítica de la Educación. (1er edición) España: Miño y Dávila.

ALBERGUCCI, R. La transformación de la educación técnica en la República Argentina, en Boletín CINTERFOR. Octubre-Diciembre 1997, pág. 87.

AUYERO, J. (2004) Clientelismo político. Las caras ocultas. Bs. As. Capital intelectual. Pacheco, M. y Abratte, J.P. (2004); Trabajo Final de Licenciatura: "La escuela media en Córdoba: estrategias y sentidos de la Transformación Educativa", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación.

BARREYRO, G. (2001) Políticas educativas en la argentina a fines del siglo XX: un estudio del plan social educativo. Maestría en ciencias sociales con mención en educación-cohorte "políticas educativas e investigación para la toma de decisiones" 1997-1999 FLACSO.

BERMAN, P. (2000). El estudio de la macro y la micro implementación. En L. F. Villanueva (editor), La implementación de las políticas. México: Miguel Ángel Porrúa

BERNSTEIN, B. (1996) Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata

BRASLAVSKY, C. (marzo de 1988) Educación y Transición a la democracia en el cono sur: el caso. Encuentro de Investigadores sobre políticas educacionales: Argentina, Brasil e Uruguay. Universidade Federal de Río Grande do Sul (URGS). Porto Alegre (RS)

BRASLAVSKY, C. Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso. En DE LELLA y KROTSCH. (Compiladores). (1989) Congreso Pedagógico Nacional. Edit. Sudamericana. Bs As.

BRASLAVSKY, C. (1989) La discriminación educativa en Argentina. FLACSO. Miño y Dávila. Bs As.

BRASLAVSKY, C. (1997). El Sujeto de Gestión. Unesco. Chile

BRASLAVSKY, C. (2001) La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires. Aula XXI Santillana.

BUCHBINDER, P. (2005) Historia de las Universidades Argentinas. (1era edición) Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

CANTINI J. L. Las Asambleas Pedagógicas de Rosario. En DE LELLA y KROTSCH. (Compiladores). (1989) Congreso Pedagógico Nacional. Edit. Sudamericana. Bs As.

CANONGE, F. y DUCEL, R. (1992) La educación Técnica. (2da edición) Barcelona España: Paidós Educador

CARRANZA, A. y Otros (1999); “Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la provincia de Córdoba”, Revista Páginas I, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. - U.N.C.

CAPPELLETTI, G. FEENEY, S. (2002) El curriculum en Argentina en búsqueda de su lugar.. Documento de trabajo. Universidad Nacional de Quilmes.

CARLGREN, I. (1998): “¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum”. En Revista de Estudios del Currículum. Volumen 1, N° 2. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

CATALANO, A. M. (Redactora). Estado de avance de la reforma educativa de la República Argentina en la educación media técnico profesional. Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos. Cuaderno de Trabajo N° 5. Diciembre de 1999.

COSSE, G. (1994) “Estado, democracia y mercado en América Latina” en: Realidad Económica. Buenos Aires

DE ALBA, A. (compiladora) (1991).El campo del curriculum. Antología. Vol. I y II. 1° edición. México: CESU-UNAM.

DE ALBA, A. (1997). Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila. Buenos Aires

DE LELLA y KROTSCH. (Compiladores). (1989) Congreso Pedagógico Nacional. Edit. Sudamericana. Bs As.

DE VEDIA, M. (2005) La educación aún espera. Eudeba Bs As.

DÍAZ, N. (2009) Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989) Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión educativa. Universidad de San Andrés

DUPUY, R.. (2007) Macropolítica educativa en Santa Fe. El informe y la salida. Nuevo Paradigma. Bs As.

DUSSEL, I. y PINEAU, P. (2003) De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo, en Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1er edición) Buenos Aires: Galerna

FEENEY, S. y CAPPELLETTI G.. ( 1999) Notas sobre los discursos de pedagogos argentinos a propósito del currículum: 1983-1998. Ponencia presentada en el Primer Congreso Argentino de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue: Argentina.

FERNANDEZ, M. LEMOS, M. WIÑAR, D. (1997) La Argentina Fragmentada. El caso de la educación. IICE Bs As. Miño y Dávila

FIGARI, C. – COMP. TESTA, J. – COMP. (2005) Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos. Saberes académicos, intervenciones técnicas y construcción de la profesionalidad: un campo de problematización. CONICET. CEIL-PIETTE

FRIGERIO, G.. (2000) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile.

GALLART, M. A. (1985); “La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo”, Centro de Estudios de Población (CENEP), Buenos Aires.

GALLART M.A. (2002) Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. En Filmus D. (compilador) Las Transformaciones Educativas en iberoamérica. Tres desafíos:

democracia, desarrollo e integración. Primer Congreso Iberoamericano de Educación. Cinterfor (OIT)

GALLART, M. A. (2003) Tendencias de la Educación técnica en América latina. Estudio de caso en Argentina y Chile. UNESCO. Instituto internacional de Planeamiento de la Educación.

GALLART, M. A. (2005) Conferencia sobre la educación técnica y profesional y su reordenamiento legislativo. Fuente INET.

GALLART, M. A. (2006) La escuela Técnica Industrial Argentina ¿Un modelo para armar? OIT CINTERFOR Montevideo.

GENTILE P (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Buenos Aires, Losada.

GRUNDY, S. (1991) Producto o praxis del curriculum, Madrid, Morata.

HERNANDEZ, D, Estudios Sobre Empleo. Componente C: Formación Profesional. Préstamo BID 925/OC-Ar. Marzo 2003, pág. 26.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1999) Paternalismos Pedagógicos. Laborde. Rosario.

LO VUOLO, R. y otros. (1999) La pobreza... política de la pobreza. Miño y Dávila. Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas (Ciepp).

O'DONELL, G. (1997) Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización. Sección III. Transiciones. Cap. 7. Notas para el estudio de procesos de democratización política a partir del estado burocrático – autoritario. Argentina. Paidós.

PINEAU, P. (1997) La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983, en PUIGROSS, A. (2003). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Colección Historia de la Educación Argentina VIII. Edit. Galerna Buenos Aires.

PUIGROSS, A. (1987) Discusiones sobre educación y política. Aportes al CPN. Argentina. Galerna.

PUIGROSS, A. (directora) (1997). La educación en las provincias. (1945-1985). De la colección Historia de la Educación Argentina VII. Edit. Galerna Buenos Aires.

PUIGROSS, A. (1997). La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo. Galerna. Buenos Aires.

PUIGROSS, A. (2003) Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la educación en la Argentina (1era edición) Buenos Aires, Argentina: Galerna.

PUIGROSS, A. (2006) Qué pasó en la Educación Argentina. Breve reseña desde la conquista hasta el presente. (1era edición) Buenos Aires, Argentina: Galerna.

RAMALLO, Jorge María. (1999) Etapas históricas de la educación argentina. Buenos Aires Fundación nuestra historia.

RIQUELME G. (2006) Educación Superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo. (1er edición) Argentina: Miño y Dávila.

SACRISTÁN, G.. (1991) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 3° edición. Madrid, Morata.

SACRISTÁN, G. (1997) Escuela pública y sociedad neoliberal. Cap. La Educación pública como lo necesario puede devenir en desfasado. Málaga Miño y Dávila.

SALONIA, A.(1995) Antecedentes de la Ley Federal de Educación. En Ley Federal de Educación. Transformación del Sistema Educativo. El Ateneo. Bs. As.

SABINO, C. (1994) Como hacer una Tesis. Caracas. Edit. Panapo

SARLO B. (1992) La imaginación Técnica. Sueños modernos de la cultura argentina. (1er edición) Buenos Aires: Nueva Visión.

SAUTU, R: (2003) Todo es teoría. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

SAUTU, R: (2005) Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

SIDICARO, R. (1995) "Poder político, liberalismo económico y sectores populares en la Argentina 1989-1995" en BORON, A. Peronismo y menemismo. Avatares del populismo en la Argentina. Buenos Aires. El cielo por asalto.

SOBREVILA, M. A. La educación técnica argentina. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1995. 111p. (Estudios ; 3)

SPINOSA, M. Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales. Séptimo Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo. 10 al 12 de agosto de 2005 (mimeo).

TABA, H.(1974): Elaboración del currículo. Buenos Aires, Troquel.

TEDESCO, Juan Carlos: (1987) Elementos para una sociología del currículum escolar en: TEDESCO, J. C.; BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R.. Argentina 1976-1982. Buenos Aires. Miño y Dávila. FLACSO.

TEDESCO, J. C. (1993) Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945. Argentina 2da Edición Solar.

TEDESCO, J. TENTI FANFANI, E.: (2001) La reforma educativa en la Argentina, semejanzas y particularidades. . En Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID (Borrador para discusión)

TERIGI, Flavia. (1999) Curriculum. Itinerarios de un recorrido. 1° edición. Buenos Aires, Santillana.

TYLER, R, (1974): Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel.

VIOR S. (directora): (1999) Estado y educación en las provincias. Argentina. Miño y Dávila

WIÑAR, D. (1970) Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Buenos Aires. CICE Instituto Torcuato Di Tella.

WIÑAR, D. (2007) Razones y sinrazones de los cambios realizados en la educación técnica de argentina en la década de 1990. Versión sujeta a revisión. Maestría en Política y Gestión Educativa. Universidad Nacional de Luján.

### **Artículos y Libros digitales**

CAMILLONI, A.: (2005) La educación técnica en Argentina.

COTIK Y JENIK. Evolución de la enseñanza de TICs en la Escuela Media en Argentina en los últimos 50 años. UBA. Ver en <http://www.dc.uba.ar/events/cincuenta/evolucion.pdf>.

CORAGGIO D.: (2007) Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos. Artículo.

BRASLAVSKY, C.. El proceso contemporáneo de transformación curricular en la Argentina. UNESCO (sin datos)

BRASLAVSKY, C. (1995) “La educación secundaria en el contexto de los cambios de los sistemas educativos latinoamericanos” Revista Iberoamericana de Educación. N° 9. Biblioteca Digital. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

BRASLAVSKY, C. COSSE, G. (1996) Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, Tres lógicas y Ocho tensiones.

CANCINO, H. y otros (editores). (2012) Miradas desde la historia social y la historia intelectual. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización. Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S.A. Segreti; Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba; Universidad Veracruzana, México. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Córdoba, Argentina

DIAZ, Natalia y KAUFMANN, Carolina (2006) “El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales “El Litoral” y “El Diario”” en Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Año XVII. N° 32. UNER. Paraná.

DUSSEL, I. (2001) Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000) Elementos para su análisis. Investigación en desarrollo.

DUSSEL, I. (agosto de 2006) Currículum y conocimiento en la escuela media argentina Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 - Filosofía política del currículum .Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Dirección Provincial de Planeamiento

FELDMAN, D.. El papel actual de la reforma curricular y de los expertos en la definición del contenido escolar, en Revista Argentina de Educación. Año XVI. N° 25. Agosto de 1998. pág. 45/46 y subs.

GALLART, M. La formación para el trabajo en la Argentina: Situación actual y perspectivas para el futuro: <http://www.eclac.org/ddpe/noticias/paginas/4/19834/MAGallartArgentina.pdf>

GALLART, M. (1986) La racionalidad educativa y la racionalidad Productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo CENEP N° 33-34. Buenos Aires.<http://201.231.155.7/wwwisis/bv/cuadernos%20cenep/CUAD%2033-34.pdf>

GALLART, M. (1987) Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. La carrera de los egresados. CENEP N° 38-39. Buenos Aires. <http://201.231.155.7/wwwisis/bv/cuadernos%20cenep/CUAD%2038-39.pdf>

GALLART, M. OYARZUN, M. PEIRANO C. y SECILLA M. P.. (2003) Tendencias de la educación técnica en América latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

ISOLA, N. Intelectuales de la educación en la restauración democrática argentina. Intervenciones intelectuales en torno al II Congreso Pedagógico Nacional. Revista A contra corriente. Vol. 10, No. 3, Spring 2013, 335-358 [www.ncsu.edu/project/acontracorriente](http://www.ncsu.edu/project/acontracorriente)

NEFFA, J.L, DE LA GARZA TOLEDO, E. y MUÑIZ TERRA, L. [compiladores] (2009) Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales Colección Grupos de Trabajo: Clacso. Argentina

STUBRIN, A. (1997) 1983-1997 La política educativa en el período democrático. Revista FUALI Año 1 Número 3. Otoño 1998.

TIRAMONTI, MG. (2007) Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. Archivos de Ciencias de la educación. ISSN 2346-8866

VIOR, S. (1992). Ley Federal de Educación. Revista Argentina de Educación, 18,

VIOR, S y WIÑAR, D. Atrapados en la Ley Federal. en Le Monde Diplomatique. Año VII, número 78. Diciembre 2005

VIOR, S. (2004) Una visión crítica de las políticas educacionales en Argentina. Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 17, p. 11-28, jan./jun.

VIOR, S. La enseñanza técnica. Apogeo y decadencia, en *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, mayo, 2004b.

VIOR, S. (2008) La política educacional de los noventa. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5 (Diciembre 2008)

WIÑAR, D. (1974) Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino, 1900-1970. *Revista del Centro de Estudios Educativos, México*. Vol N° 4 Año 1974 págs. 9-35.

WIÑAR, D. (1998). La formación profesional en Argentina. Montevideo: CINTERFOR-OIT. [http://oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/papel10.pdf](http://oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel10.pdf)

WIÑAR, D. (2010) Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990. *Revista Vías Para el Educación y el trabajo*. Año 3. Número 3.

OPPENHEIMER, A. Art. Diario la Nación. [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=730393](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=730393)

### **Documentos y Normas**

CIPEEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento). (2002) Proyecto “Las provincias educativas” Estudio comparado sobre el estado, el poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Director Axel Rivas. Santa Fe, Argentina.

Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophi a. En octubre de 2001. *Transferencia educativa hacia las provincias en la década del '90: Un estudio comparado*

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE EDUCACION GENERAL BASICA agosto de 1995. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación Segunda edición.

Cuaderno de trabajo Nro 5. Educación Técnico Profesional. (1999) Estado de Avance de la reforma Educativa de la República Argentina en la Educación Media Técnico Profesional. OEI. Para la educación, la Ciencia y la cultura

Decreto Nacional N° 14530/44- Origen CNAOP

Decreto Nacional N° 17854/44- Oirgen DIGET.

Decreto Nacional N° 27123/44 - Reorganiza organigrama de la Dirección de Enseñanza Técnica.

Decreto Nacional N° 14538/44 - impuesto Educación Técnica

Decreto Nacional N° 8014/52- Reglamenta LEy 13229

Decreto Nacional N° 15958/59 - Crea INSPT

Decreto Nacional N° 479/90 - Suprime Ministerios

Decreto Nacional N° 180/94 - Intervención CONET

Decreto Nacional N° 1350/94 - Prorroga el anterior.

Decreto Nacional N° 1545/64 - Reforma de Estado

Decreto Nacional creación INET 606/95

Decreto Nacional modificadorio del 606/95 - 358/96

Decreto Provincial N° 607/32 - Fundación Escuela Avellaneda

Decreto Provincial N° 817/81 - Reglamento general de escuelas medias y técnicas

Decreto Provincial N° 0456/86 - Divide el territorio en Regiones

Decreto Provincial N° 181/01 - Aprueba estructuras modulares

Decreto Provincial N° 633/01 referencia y profundiza el anterior

Decreto Provincial N° 4052/02 Implementa Polimodal

Decreto Provincial N° 515/03 - Polimodal en las Escuelas técnicas

Decreto Provincial N° 4052/02 - Complementa el anterior

Decreto Provincial 2840/03 -Aprueba Diseño Curricular de Educación Técnica.

Decreto Provincial N° 2409/04 - Suplencias docentes de Técnica

Decreto Provincial 2944/04. - Aprueba Diseño de Títulos técnicos.

Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria. *Propuesta de Gestión y Lineamientos de Trabajo. 1996/1998* pág. 4. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. s/d.

Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Documentos Marco Serie A 8 1994

Documentos Marco Serie A -10 1998

Documentos Marco Serie A-12. 1998

Documentos Marco Serie A17. 1998

Recomendación CFCyE N° 9/89. Del día 7/12/1989

Recomendación N° 26/92 CFCyE

Resolución N° 30/93 CFCyE. 8 de setiembre de 1993

Resolución N° 33/93 CFCyE aprobó las Orientaciones Generales, Propuestas Metodológicas y Orientaciones Específicas para Acordar los Contenidos Básicos Comunes según los criterios detallados en los Anexos “Documentos para la Concertación”, Serie A, N° 6 y Serie A, N° 7;

Resolución N° 39/94 del CFCyE. 29 de noviembre de 1994

Resolución N° 55/96

Resolución N° 1276/96 - Validez de títulos

Resolución N°57/97 - Adecuación progresiva

Resolución N° 69/97 Adecuación progresiva complementa

Resolución N°80/97 - Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas

Resolución N° 86/98 - Diseña los TTP.

Resolución N°163/01 - Documentos base TTP

Resolución N° 919/03 - Reglamento operativo para controlar DCJ compatibles.

Resolución N° 269/06.

Documento INET. (Versión 2. Marzo 2007) Prácticas Profesionalizantes. Programa de Educación Técnica.

Glosario INET.  
<http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/GlosarioBasicosobreFormacionProfesional.pdf>

Ley de Educación Común 1420

Ley 15240 - Crea CONET.

Ley 19.206 de Creación del Consejo Nacional de Educación Técnica reformula anterior.

ley 23.114 - Congreso Pedagógico Nacional

Ley de Transferencia 24.049

Ley Federal de Educación 24.195

Ley de Educación Técnico Profesional 26.058

Ley 22.317 sobre Crédito Fiscal

Ley 23.696 de Reforma de Estado

Ley 24.013 Ley de Empleo

Lineamientos y Documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial (Tercer Ciclo EGB - 1997)

Manual Básico de los Trayectos Técnico-Profesionales Material de Trabajo para los Equipos Docentes Cedido a FE.D.I.A.P. por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica Dirección Nacional de Educación Técnico-Profesional Programa Trayectos Técnico-Profesionales Octubre de 1998

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) A cien años de la Ley Lainez. Bs As. Argentina

Resolución N° 719/06.

Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Santa Fe.

Resolución N° 515/03

Resolución N° 1231/04

Resolución 2944/04

Resolución 965/04

Resolución N° 1101/11.

PREDISEÑO CURRICULAR. CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Primer documento de trabajo. (2010) Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Santa Fe.

**Entrevistas realizadas:**

CANTERO C., Subsecretario de Educación (1995-1999), Provincia de Santa Fe. Entrevista realizada en Agosto, 2013.

CASELLA, L. Ex director de la Escuela Técnica N° 11 de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Vocal del CONET. Secretario CONET.

CASIM, G., Directora reorganizadora de la Escuela N°478 “Dr Nicolás Avellaneda”. Escuela N°322 “Obispo JM Gelabert”. Entrevista realizada en mayo de 2013.

FELIPPA, M. Docente de Taller. Área de Electromecánica.

GONZALES, P. Docente referente AMSAFE Capital.

PISANI, F. Director provincial de Educación Técnica. 2003-2005

RAVIOLO, A. Docente dibujo Técnico.

STUBRIN, A. Secretario de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. 1987-1989. Entrevista realizada en Mayo 2013.

TESSIO, G. Profesora en Ciencias de la Educación exiliada en el proceso militar argentino del año 1976. Fiscal Federal de la Nación en el año 1984. Vicegobernadora de la provincia de Santa Fe desde 2007 – 2011. Entrevista realizada en septiembre de 2009

WIÑAR, D. Profesor titular ad honorem Universidad Nacional de Luján. Director del CONET en el último período. Entrevista realizada en octubre de 2013.